El Hacer Pedagógico

El claro-oscuro del acto educativo

El Hacer Pedagógico

El claro-oscuro del acto educativo

Julio César Rubio Gallardo
Compilador



El Hacer Pedagógico. El claro-oscuro del acto educativo

ISBN 978-958-56063-2-6

Primera edición, diciembre de 2017

Canciller
Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

Rector
Pbro. Carlos Alfonso López Antolínez

Vicerrectora Académica
Luz Elena Grajales López

Director de Investigaciones
Fabio Alberto Enríquez Martínez

Coordinadora Editorial
Paula Andrea Abadía Ruiz

Gestión editorial
Sello Editorial UNICATÓLICA

Compilación
Julio César Rubio Gallardo

Corrección de estilo
Ligni Molano Barona

Fotografía portada
Cerámica del artista kurdo Hoshayar Rasheed
Parque Monumento de Trujillo, Valle del Cauca

Diagramación e impresión
Trade Marketing Express
Cali, Valle del Cauca - Colombia

Grupo de Investigación EDUCARTE
Facultad de Educación
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
Cra. 122 No. 12 - 459 Pance
Conmutador: (572)3180038 ext 1120
www.unicatolica.edu.co

Cali, Valle del Cauca - Colombia

Contenido

PRESENTACIÓN

"El objetivo de mi trabajo es mostrar que la cultura y la educación no son simples pasatiempos o influencias menores"

Pierre Bourdieu

"He aquí la hipótesis que querría emitir, esta tarde, con el fin de establecer el lugar —o quizás el muy provisional teatro — del trabajo que estoy realizando: yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad".

Michel Foucault

El campo de la educación en Colombia goza de una tradición investigativa importante, y como todo campo de indagación, está configurado por miradas y/o perspectivas conceptuales y metodológicas diversas. Disciplinas como la sociología, la filosofía, la historia y, más recientemente, la administración educativa, han sido importantes para delinear y enriquecer constantemente el campo; esto, indudablemente, expande las posibilidades de reflexión e investigación. Esta tradición disciplinar, que suele resumirse bajo el genérico nombre de Ciencias de la Educación (Zuluaga, 1999), ha promovido una polisemia recurrente y amplia sobre conceptos y/o categorías centrales de la labor docente, como modelo, pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje, evaluación; que si bien pueden ser un rasgo "connatural" de la reflexión, la hacen compleja a la hora de intentar comprender la vida cotidiana de las instituciones educativas y el conjunto de reglamentaciones que la rigen. En

este sentido, es tal la oferta que se hace difícil elaborar una síntesis, más o menos consolidada e ilustrativa.

Pero es importante reconocer –del conjunto de perspectivas– cuáles han tenido mayor incidencia y/o presencia en los procesos de formación de docentes, particularmente en las Facultades de Educación, puesto que representan un saber instituido y reproducido que marca el capital intelectual incorporado de los docentes en formación, que luego, se expresa en su vida laboral (Bourdieu, 1979). Es cierto que la configuración de dicho capital no obedece a una fórmula mecánica de apropiación, en el sentido de que la práctica docente es –en sí misma– diversa, heteroglósica y polisémica. Por ello, es interesante rastrear aquellos lugares comunes que permiten hacer visibles los núcleos o las configuraciones discursivas que le han dado sentido a esta labor. En la perspectiva de la investigación realizada durante el año 2016, titulada *Saberes y prácticas pedagógicas,* se identificaron dos momentos que sirvieron de ruta metodológica para acercarse a dichas configuraciones discursivas: 1) la identificación de aquellos autores que, por su recurrencia en la formación docente, representan cierto 'canon' o 'autoridad intelectual' en el campo; y, seguidamente, establecer un diálogo con ellos a partir de sus obras; 2) la identificación, en dichos autores, de las conceptualizaciones que han elaborado, sobre las categorías y/o conceptos claves del campo educativo.

El inicio del primer momento partió del principio de arbitrariedad, propio de toda elección investigativa, en este caso, producto de la experiencia que los(as) investigadores(as) han tenido (como estudiantes y docentes) en el campo educativo, y como parte del trabajo de seguimiento y autorreflexión que sobre las prácticas pedagógicas desarrollan, se hizo, entonces, un rastreo en los programas de licenciatura, particularmente de los micro-currículos que trabajan el componente pedagógico, en ellos, se identificaron los autores más usados o consultados conceptualmente. Los autores y los libros identificados fueron: Louis Not, *Las pedagogía del conocimiento* (1969)*;* Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1984); Julián De Zubiría, *Los modelos pedagógicos* (2006), *Cómo diseñar un currículo por competencias* (2014)*;* y, Olga Lucia Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* (1999). En el caso de Unicatólica, el autor recurrente y referente central fue Carlos Germán Juliao Vargas, con su obra *El enfoque praxeológico* (2011).

El segundo momento (ya identificado el corpus documental) precisó hacer una lectura detallada, en cada libro y autor, de las nociones o conceptos centrales del campo educativo y pedagógico. Para ello, metodológicamente, se asumió un trabajo de corte interpretativo sobre el conjunto de libros que, como

fuentes secundarias, sirvieron para acercarse a la dimensión conceptual que soporta y da sentido a los discursos y prácticas que se agencian y se reproducen en instituciones educativas formales. Este ejercicio interpretativo también supuso la labor de interpelar aquellos discursos que se han ido naturalizando –por la fuerza del tiempo y la repetición–, y se ha hecho canónicos y tienen diversos usos en la vida cotidiana y *habitus* académicos.

En primera instancia, fue muy importante rastrear la idea, noción y/o concepto de *modelo pedagógico* que cada uno(a) desarrolla. Esta noción, en la mayoría de los autores, tiene directa relación con las preguntas que orientan el diseño e implementación del currículo, ante lo cual se decidió adelantar la misma acción investigativa. Pero, centrándose, en identificar sus argumentos a la hora de dar respuesta a las llamadas preguntas del hexágono curricular: *para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, cómo evaluar* y *a quién enseñar.* En la primera sesión del libro, llamada *De modelos y currículos*, se presentan seis ensayos que sintetizan los resultados de la investigación.

Producto de los hallazgos y de compartir algunas de las reflexiones con docentes de la Facultad de Educación de UNICATÓLICA, se les propuso a algunos(as) de ellos(as) que pusieran por escrito sus ideas, sus preguntas o sus discusiones sobre el tema, con el propósito de ampliar el debate y promover un espacio en el cual se continuase la reflexión. Seis docentes decidieron hacerlo y sus ensayos reflexivos armaron la segunda parte de este libro, junto a cuatro ensayos de docentes invitados de otras universidades. El título de la segunda partes es *De ideas y experiencias.* En este sentido, en el libro se encontrarán resultados de investigación y reflexiones de docentes, producto del diálogo con el equipo de investigación o de sus propias acciones educativas. Sea este un insumo para continuar la larga y pertinente discusión sobre el campo educativo.

Julio César Rubio Gallardo
Coordinador Grupo de Investigación
EDUCARTE. Educaciones, Artes y Tecnologías
Facultad de Educación



DE MODELOS Y CURRÍCULOS

MODELO PEDAGÓGICO

Julio César Rubio Gallardo

> *"Se cuenta lo que es utilizado, no las maneras de utilizarlo. Paradójicamente, estas se vuelven invisibles en el universo de la codificación y de la transparencia generalizada...Como los "espíritus" de antaño, constituyen el principio multiforme y oculto de la actividad productora"*
>
> Michel De Certeau

Dentro del campo de la educación existen un conjunto de nociones, categorías o conceptos que hacen parte de su acervo y de su lenguaje experto. Esto permite, como en otros campos de conocimiento, comprender e intervenir en las situaciones y/o realidades que se generan en las instituciones educativas formales. Una de esas nociones, o conceptos, que está en el uso cotidiano y que se puede identificar en diversos documentos institucionales y académicos, es aquel de *modelo pedagógico.* Pero, como muchos de los conceptos en este campo, tiene un rasgo característico: su polisemia y la pluralidad de usos teóricos y prácticos en el mundo educativo. Un camino para intentar descifrar este rasgo, es establecer un ejercicio de interpretación de aquellos autores y de sus obras que han marcado una impronta en el campo y han sido referencias obligatorias en la formación de docentes y en los debates pedagógicos[1].

En primera instancia, y a propósito de la noción de modelo pedagógico, hay que decir que Louis Not, en su libro *Las pedagogías del conocimiento* (1983/2006), exhibe una especie de claro-oscuro en la formación de los docentes. Si bien

1 Es importante subrayar que el rastreo de autores y obras se circunscribió a las facultades de Educación de la ciudad de Cali.

es una fuente recurrente de los demás autores identificados en este estudio (en dos ellos es evidente), no siempre es usado en el mundo educativo. Sus referencias, por lo general, son a través de citas bibliográficas o resúmenes de sus planteamientos, en las que –en ocasiones– se oculta una de sus fortalezas: haber sintetizado las ideas pedagógicas desde el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX, cuyos referentes son autores emblemáticos como Rousseau, Pestalozi, Decroly, Piaget y otros. Lo más reconocido y público de este autor es su esfuerzo por clasificar la acción educativa en tres grandes métodos de conocimiento, los cuales ayudaron a sintetizar los debates acerca de lo antiguo y lo moderno en pedagogía. Not plantea que:

> Más que de contraposiciones, al cabo de más de un siglo de conflictos, nuestra época ha de merecer la síntesis. No, por cierto, de esos compromisos eclécticos que no resuelven nada, sino síntesis auténticas que engloben las dos tesis opuestas y que al mismo tiempo se desprendan de tal oposición, sobrepasando a uno y otro extremo. Emprender tal trabajo de síntesis nos ha permitido, en esta obra, esbozar una pedagogía progresista: la hemos buscado primero en la confrontación de la educación tradicional con la nueva educación, y en segundo término en la crítica de las pedagogías no directivas; por otra parte constituye la teoría de una indispensable renovación pedagógica (p.12).

Not, haciendo una revisión de los postulados de cada uno de los autores, desarrolla su síntesis, y, acudiendo a un neologismo (como él lo llama), los clasifica y ordena desde una perspectiva histórico-psicológica, de la siguiente manera: los métodos *heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes*. En cada uno de ellos (de interés del proyecto de investigación), la relación entre los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje es vital y cambiante. Mientras en los primeros, el eje del proceso se centra en la figura docente-maestro-profesor, como símbolo del conocimiento y de su transmisión a otro carente del mismo; los segundos, invierten la fórmula: destacan al máximo la figura estudiante-discente-escuelante, bajo el principio de que el conocimiento está ligado y depende de los ritmos de aprendizajes y del contexto educativo. El primer modelo es más conocido como tradicional o bancario; el segundo, como activo y constructivista; el tercero pretende un equilibrio o relación más simétrica entre ambos sujetos, que sin negar las diferencias frente al conocimiento de cada uno, sugiere que en el proceso enseñanza-aprendizaje se negocia, recrea y revitalizan relaciones que apuntan a cierto equilibrio.

Not la propone como una opción distinta y renovadora y la ubica en una perspectiva psicopedagógica.

Sin lugar a dudas, las ideas de este autor son un aporte importante para el campo de la educación, puesto que elabora una visión general. Sin embargo, llama la atención que, en ningún momento, el autor usa la palabra *modelo,* siempre habla de *método*. Por tanto, su clasificación es de *métodos pedagógicos.* El uso de esta palabra tiene una fuerte relación con el enfoque que el autor adopta para interpretar y ordenar cada una de las fuentes consultadas. En este caso, lo que él denomina psicología científica, tiene, como rasgo esencial, la puesta en marcha del método científico experimental. De esta, advierte que "la presente investigación se refiere a tres tipos de métodos aplicables a todas las disciplinas y a todos los niveles de la enseñanza" (p.18). Aduce un principio de generalización, pero –más adelante– se lamenta de no poder aplicar, en su conjunto, el método y la confirmación de sus hipótesis. "Al no poder obtener estos hechos de la observación de los alumnos que trabajan siguiendo uno u otro método pedagógico, los hemos buscado sobre todo en los datos que aporta la psicología científica" (p. 20).

Esta elección –por la ciencia moderna experimental y psicológica– también tiene relación con la pretensión y búsqueda de cientificidad de la pedagogía, que Not, con su trabajo, pretende contribuir. Para ello, define la pedagogía con una perspectiva dual:

> (La pedagogía) es la ciencia de los métodos de educación. A su vez, estos métodos se definen como la organización de los medios a través de una progresión hacia los fines que se le asignan: *odos,* camino, *meta,* hacia. El método es la forma dinámica que adopta la situación educativa en el curso de la explotación que se hace de esa situación. En última instancia la *educación* de un individuo es su trasformación orientada hacia determinadas finalidades y obtenida mediante la explotación de situaciones apropiadas. – Los *métodos pedagógicos* definen el proceso según el cual se organizan y desarrollan las situaciones educativas. – La *pedagogía* es la metodología de la educación. Constituye una problemática de medios y fines, y en esa problemática estudia las situaciones educativas, las selecciona y luego organiza y asegura su explotación situacional (p. 13).

En la perspectiva dual que asume Not de la pedagogía, como ciencia y como metodología, termina asignándole un lugar procedimental de medios y fines en la situación educativa; y al método pedagógico, le otorga la organización

y el desarrollo de estas situaciones. Esto significa que el método científico, en su forma de ordenar y administrar el mundo, define el tipo de relaciones que se establecen en la educación, y concibe la situación educativa como el momento y la acción en los que se trasmite y/o produce conocimiento. Una cosa es la transmisión del conocimiento de manera magistral, y otra, partir de los saberes previos, resaltando que el énfasis está en las diversas formas de agenciarlo. Para ello, el autor recurre, en sus nociones básicas, a la canónica diferencia y relación entre sujeto y objeto, propios de la ciencia y del método experimental, que "ha inspirado (su) labor" (p. 17).

Como perspectiva investigativa, es interesante resaltar la opción del autor, en la que reconoce los límites propios de todo método. Ella permite esbozar un panorama amplio y sugerente de abordaje, a partir de sus tres métodos pedagógicos. El problema, o tensión, surge cuando se trata, ya no de investigar, sino de ordenar la situación educativa de enseñanza-aprendizaje. Esta debe tener unos marcos (acción, propósitos, didácticas y productos). La linealidad científica, el valor empírico de la evidencia y la confirmación-comprobación configuran un dispositivo de legibilidad que le da preponderancia a los hechos fácticos y verificables. Es decir, la cientificidad pedagógica está en la aplicación del método.

Esta centralidad del método experimental obedece a la histórica pretensión de hacer parte de las ciencias empírico-analíticas que la pedagogía y, en general, las ciencias sociales y humanas han buscado. En esta línea, se encuentran Louis Not y Rafael Flórez Ochoa. Ellos consideran que el conocimiento científico es el válido para investigar y agenciar el campo educativo. Flórez lo propone así:

> En efecto, una disciplina humanista con pretensión de cientificidad como la pedagogía, no puede fundarse sobre la arena movediza de una intención moral o sobre el rescate de un hecho o de un concepto del pasado histórico, por elegante que nos parezca, pues estamos guiados por la hipótesis de que también la pedagogía, como cualquier otra disciplina científica, tendría la posibilidad de derivar lógicamente sus enunciados particulares de algunos cuantos enunciados teóricos generales, con criterios propios de validación intersubjetiva (Flórez, p. 111).

El autor pone de presente la necesidad de condicionar lo particular pedagógico a la definición de unos enunciados teóricos generales que garanticen seguridad, rigor y demarcación de otros campos y saberes de orden especulativo, religioso o del sentido común. Los siguientes enunciados

resumen su opción por la ciencia moderna: la precisión conceptual; tener claramente identificadas las premisas de acción; incrementar la coherencia y no contradicción lógica; la simplicidad y la estética; intensificar la fuerza organizativa y unificadora en lo teórico conceptual; y ampliar la confrontación y comprobación intersubjetiva, en el aspecto lógico, lingüístico y empírico. Así, mientras Not apela a la piscología moderna, Flórez Ochoa se va por un modelo-método de corte filosófico kantiano.

De esta manera, serán los anteriores enunciados los que orientarán la acción, o situación educativa, y funcionarán como metadiscurso al cual han de adscribirse los propósitos, los sujetos y las prácticas que se desarrollen en el campo. Serán unos determinantes que afectarán o incidirán en la validación intersubjetiva, en tanto los sujetos están inscritos en una especie de "comunidad ideal de habla" (Habermas, 1998), que supone un lenguaje y unos criterios comunes para actuar. Para Max Weber, es el "sentido intersubjetivo de la acción"; es decir, el campo ya tiene unas reglas preestablecidas que se aprehenden y reproducen en favor de la legitimidad y validez de lo que en él sucede. En la mirada de Flórez Ochoa, son vitales estos acuerdos, porque valora de manera negativa la exigencia disciplinar de los educadores a la hora de estructurar su trabajo y la búsqueda de interdisciplinariedad, arguyendo que terminan dándole prioridad o juntando elementos dispersos sin ninguna orientación, u ocultando la falta de una teoría pedagógica. Para el autor, esto hace parte de una confluencia nebulosa que está en contra, o es un obstáculo que hay que superar en la pedagogía, como campo científico.

Eliminar la dispersión discursiva y disciplinar, en beneficio de la ciencia moderna, es el principio con el cual Flórez funciona para trazar el rumbo de una ciencia pedagógica. Esto es consecuente con los criterios de objetividad, universalidad y homogeneidad científica. Sin embargo, el autor propone cinco modelos pedagógicos posibles a la hora de comprender el campo educativo, para lo cual acude a cinco criterios comunes a todos ellos, que no son evidentes en Louis Not: las metas, la relación-maestro alumno, el desarrollo, los contendidos y el método. Con estos criterios, el modelo tradicional, el conductista, el romántico, el desarrollista y el socialista, son descritos de manera general. Ahora bien, no se debe olvidar que el autor, como se mencionó atrás, tiene y defiende una idea kantiana del sujeto y de la formación. Junto con Not, considera y valora que el modelo pedagógico es una "estrategia para regular la transmisión y difusión de saberes y costumbres como la pedagogía tradicional" (Flórez, p. 161).

Esta coincidencia, o concordancia conceptual, permite resaltar la función reguladora y/o normalizadora que implica el modelo pedagógico. Su rasgo

prescriptivo de la acción educativa condensa su fuerza simbólica y material, al punto que todo aquello que no se corresponda con los principios de funcionamiento definidos, se considera como antipedagógico; es decir, por fuera de la demarcación y del régimen de verdad establecido, no existe lo pedagógico. De ahí que resulte reveladora la frase con la cual Flórez Ochoa abre su capítulo sobre el campo científico de la pedagogía: "una teoría sociopolítica se refutaría en la medida en que su puesta en práctica fracase. Es decir, la teoría misma implica la manera de articularse y de aplicarse en la práctica; el criterio de validación dependerá de qué tan bien le va a la prácticas configuradas por ella" (p. 107).

Como en toda ciencia positiva, lo importante es la confirmación de los principios abstractos del modelo en la realidad. Dicho de otra manera, que la realidad se ajuste al modelo. Ahí se evidencia y se hace práctico el rasgo prescriptivo. De esta forma, los tres métodos de Not y los cinco modelos de Flórez son metadiscursos, tipos ideales weberianos; en palabras de Pierre Bourdieu, "modelos de papel" (1990). Es decir, son una abstracción que sirve para poner en acción unos principios del deber ser, cuando se trata de educar. Es la imagen, o idea generalizada, en la cual se debe tener primero el modelo, y luego, las acciones o haceres, las cuales deben corresponder o adaptarse a este, de lo contrario, serán entendidas como "antipedagógicas", o, en su defecto, anómalas o anormales.

Lo presentado hasta ahora, es una perspectiva de análisis o de acción posible, que no es la única, en tanto existe una lectura y/o perspectiva que se desplaza de una idea abstracta de los modelos pedagógicos, a una mirada de las acciones, hechos y/o actividades agenciadas por las instituciones educativas, los sujetos y los discursos. El aporte, en esta línea de trabajo, lo inauguró, en Colombia, Olga Lucía Zuluaga y su grupo de investigación sobre Historia de las Prácticas Pedagógicas. Mientras el énfasis de los autores comentados anteriormente, está en la elaboración de unos esquemas abstractos (modelos), para ordenar y comprender lo pedagógico, el énfasis de este grupo ha sido 're-construir' o 'hacer' el contexto histórico que permitió la emergencia del saber y la práctica pedagógica. Una lógica de trabajo quizás a la inversa

> Nuestra encrucijada, nuestro laberinto, era hacer la historia de un objeto que no veíamos como científico, como era la pedagogía. La pregunta epistemológica no se dirigió a los sujetos, a la actividad científica, sino a lo que hacía posible la existencia de la pedagogía. Era pues una epistemología que no operaba sobre una ciencia sino sobre un objeto o cuerpo racional del cual no se sabía cuál era su estatuto

> científico, o mejor, porque se sabía que la pedagogía no era ciencia por eso la epistemología que se construyó desbordó el marco de la cientificidad. Los apoyos para construir este enfoque epistemológico no provenían de la filosofía o de la historia de la ciencia sino de una noción que había acuñado el filósofo Foucault como fue la noción de arqueología (Zuluaga, 2003, p.12).

Sin la pretensión de cientificidad, el trabajo de Zuluaga y su grupo se ha encargado, no de la prescripción, sino de la emergencia o develamiento socio-histórico de saberes y prácticas que han ido configurando el campo educativo. En esta perspectiva, la dimensión externa a la ciencia es fundamental, porque más allá de los modelos, las sociedades se constituyen a través y desde otros discursos, "de allí nació la noción de saber pedagógico. El saber pedagógico es, pues, el funcionamiento no científico de la pedagogía; lo cual quiere decir que lo que hace que la pedagogía funcione, exista, intervenga en una sociedad, no es la ciencia sino otra serie de fuerzas, formas, hechos o prácticas" (p. 12). Al igual que en el mundo religioso, político, cultural y económico que sin pertenecer a las ciencias de la educación, determinan o inciden en su configuración, para el caso colombiano, la presencia protagónica de las comunidades religiosas así lo demuestran. En rigor, sus discursos no se inscriben en la ciencia, pero son un saber que ha hecho parte de la condiciones de emergencia y existencia de la pedagogía.

Como se puede observar, el trabajo de este grupo de investigación se distancia de la clásica idea de epistemología e historia de la ciencia. Siguen a Georges Canguillen y Michel Foucault, quienes optan por pensar y hacer arqueología del saber, cuyos procedimientos metodológicos son singulares y su concepción de la historia no es lineal ni decimonónica. Aquí, es importante resaltar la precisión que Zuluaga (1999) hace de su lugar o posición de análisis.

> Distingo entre análisis de la Pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina, para indicar que el saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en este sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela, en la actualidad. El análisis de la Pedagogía como disciplina designa el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la Pedagogía [...] En los momentos que vive la Pedagogía, el trabajo histórico de orientación epistemológica deber ser parte constitutiva de sus conceptualizaciones permitiendo que la vuelta al pasado la coloque en un apertura hacia nuevas posibilidades (p. 12).

Estos tipos de análisis no suponen un modelo pedagógico, al cual se deba adherir o descubrir. Su preocupación es previa a ello: identificar las condiciones, hechos, momentos que permitieron y agenciaron las configuraciones discursivas de la pedagogía. Para ello, la autora, haciendo un uso creativo de Michel Foucault, 'inventa' o da forma conceptual, a las categorías de *saber* y *práctica pedagógica,* y ahonda en su distanciamiento de entender la enseñanza como portadora y operadora de un modelo predefinido de enseñanza-aprendizaje, una guía y/o norma del conjunto de acciones educativas y parámetro de comparación de resultados y alcances. Ella adopta una noción más flexible y heurísticamente más cercana al mundo de lo cotidiano e histórico. Así:

> "... práctica pedagógica [que] no es asumir la práctica como la suma de disposiciones legales o normativa sobre la educación o sobre la enseñanza, [es] devolverle a la enseñanza el estatuto de *práctica de saber* entre prácticas [...] La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las "formas de lo dicho", ya que en las prácticas de saber de la enseñanza, la Pedagogía produce "formas" de enunciación de los saberes [...] Convencidos de que el *pensamiento es acción,* queremos agitar la consigna de *recuperar la práctica pedagógica".*

Esta práctica se distancia de la formalidad enunciativa y de un deber ser educativo, siempre presente y normalizador. La entiende como un pensamiento que, en la acción, expresa o pone en juego una serie de saberes e intencionalidades que inciden, de diferente manera, en los conocimientos o capitales culturales de los estudiantes. De ahí que la figura docente es central, al igual que sus prácticas pedagógicas, porque "los conocimientos, cuyo modo de existencia cultural pasa por la práctica de enseñanza, encuentran en el maestro su primer depositario. Pero, allí, en la cotidianidad de la escuela, los conocimientos parecen, a simple vista, dotados de un inocente e intrascendental destino. A tal punto que el maestro es pensado como el que "trasmite" los conocimientos a la manera de un intermediario "neutro" que opera con su palabra "metódica" en los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Zuluaga, 1999, p. 14). En esta perspectiva, su labor es vital en el proceso educativo, pero no como reproducción.

Uno de los valores y apuestas que Olga Lucía Zuluaga hace, en el conjunto de su obra, es insistir en la figura docente como un intelectual de la enseñanza y de la pedagogía. El docente no es, ni encarna una acción practico-onstrumental que, por lo general, es la mirada que se tiene del acto educativo. Para la autora el docente es un *intelectual*, un sujeto de saber que "demanda [...] rescatar un saber que les confiera identidad intelectual para relacionarse con la ciencia y

con los intelectuales de otros saberes" (p. 49). Un docente que se ditingue del maestro en tanto

> "[...] es reconocido como tal, no a partir del método (modelo) de enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente, en la sociedad ¿se le reconoce desde otro saber que no es la Pedagogía. Sin embargo, los dos sujetos enseñan, pero la diferencia entre esos dos sujetos es una resultante de la forma de institucionalización y de la adecuacion social de los saberes, mas no es una distinción que se derive de la naturaleza de la pedagogía" (p. 49).

Como se puede observar en las posturas conceptuales de los autores hasta aquí trabajados, una noción o definición de modelo pedagógico, se inscribe en dos grandes tendencias de conocimiento. La primera de ellas está anclada en la ciencia moderna de corte empírico analítico y experimental, que –traducida al campo de la educación– termina enfatizando en el papel *prescriptivo, normativo y ordenador* del modelo. Los sujetos, los principios, los contenidos, las metodologías y las estrategias de evaluación deben ser regulados y confrontados, o confirmados, en la situación o acción educativa, para garantizar su validez. La segunda tendencia no parte del principio de cientificidad, lo que pretende es indagar las condiciones de posibilidad histórica que hicieron o permitieron la emergencia del saber y la práctica pedagógica. Y no obedece exclusivamente a la existencia de la ciencia, sino a una diversidad de discursos religiosos, políticos, económicos que se disputan su incidencia en el campo educativo.

El tercer autor revisado, con mucha influencia en el debate y aplicación de propuestas pedagógicas, es Julián de Zubiría, quien, en conjunto con el Instituto Merani, se ha consolidado como autoridad dentro del campo educativo. De este autor se estudió el libro *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (1999), es una síntesis bien lograda de los debates y propuestas sobre modelos pedagógicos que, desde el siglo XIX, se han adelantado. En lo pertinente a la noción de modelo, Zubiría se pregunta ¿qué son los modelos pedagógicos?, y deja explícita su respuesta cuando asume la clasificación de Not. Es decir, está de acuerdo con el propósito prescriptivo y abstracto de dicha noción y se guía por la clasificación de los tres métodos pedagógicos: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante.

Lo interesante de su trabajo son tres aspectos que merecen subrayarse. El primero es una advertencia e invitación que su libro ofrece, a través de un cuestionario de cuarenta preguntas, para que el lector "reconozca el modelo pedagógico con el cual se siente más empático" (p. 24). No se trata de defender un modelo, sino de valorar en cuál de ellos nos reconocemos. Este ejercicio inicial del libro tiene de fondo el segundo aspecto interesante, que es un aporte esencial: conjugar la clasificación de Louis Not (heteroestructurante, autoestructurante, interestructurante), con las preguntas curriculares que propuso el español César Coll en su libro *Psicología y currículo* (1994), y que han sido esenciales para los diseños curriculares: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar? Este cruce de ideas permite comprender la materialidad de los modelos pedagógicos, siempre y cuando se tengan en cuenta, en específico, estas preguntas centrales del campo educativo. Si bien Flórez Ochoa ya había propuesto unos criterios, de Zubiría avanza en la descripción socio-histórica y epistemológica que cada uno de estos modelos encarna. Este es el tercer aspecto para subrayar.

Al final, el autor logra configurar una matriz que reconoce los tres grandes modelos de Not, pero los caracteriza en su singularidad, dando respuesta a las preguntas de Coll. Por ello, el libro, cuando aborda cada modelo, da respuesta a esas preguntas, pero lo hace presentando lo que él llama *postulados,* y propone cinco. Cabe destacar dos aportes del otro libro de este autor que se tuvo en cuenta, el cual se llama *Cómo diseñar un currículo por competencia.* El primer aporte es la pregunta ¿a quién enseñar?, que pone de presente la inquietud por el sujeto de aprendizaje. Y el segundo, la necesaria contextualización de cualquier ejercicio de diseño curricular y definición de modelo pedagógico, insistiendo en contextualizar cuatro aspectos: 1. Las características de la población estudiantil, sus expectativas y necesidades, junto a sus familias en una perspectiva sociocultural; 2. La institución educativa misma, en su configuración socio-demográfica, énfasis de formación y estructura administrativa; 3. El modelo pedagógico adoptado; y 4. El desarrollo individual de cada uno de los estudiantes. En el siguiente cuadro, se resumen las ideas del autor:

Cuadro 1. Modelos Pedagógicos

		Modelos pedagogicos			
		Heteroestructurante	Autoestructurante		Interestructurante
Pregunta	Postulado	Tradiconal	Escuela nueva	Corrientes constructivismos	Dialogante
¿Para qué enseñar?	Propósitos				
¿Qué enseñar?	Contenidos				
¿Cuándo enseñar?	Secuencia				

¿Cómo enseñar?	Estrategias metodológicas				
¿Cómo evaluar?	Evaluación				
¿A quién enseñar?	Sujeto				
Contextualización Población, familias, institución, modelo					

Fuente: elaboración propia.

Los libros de Julián de Zubiría son una síntesis importante y una interesante y poderosa matriz de análisis e interpretación de la pedagogía: reconoce la existencia, al igual que Not, de tres modelos que han existido y se han reproducido, con algunos matices, pero que guardan unos principios o postulados básicos de acción. Esta premisa permite hacerse una pregunta que abre caminos para la investigación: "¿qué modelo pedagógico subyace a la práctica educativa?" (2004). Si bien es cierto, el interrogante tiene una intención confirmadora que supone la pre-existencia de los modelos, se puede pensar que, más allá de estar inscrito férreamente a uno de los modelos, el interrogante puede operar como un dispositivo de diagnóstico y de apertura para la toma de decisiones y de posibles rutas de innovación pedagógica. Y, al tiempo, permite lógicas de investigación del complejo y múltiple mundo educativo.

Algunas de las críticas al trabajo de este autor se centran en: a) la reducción que hace de los modelos: desconoce otras opciones que, en la actualidad, emergen en el campo de la educación, y b) el ajustar las ideas de Reuven Feuerstein, las de la modificabilidad cognitiva estructural, a su propuesta de pedagogía dialogante, que le ha servido para trascender la pedagogía conceptual. A pesar de estos debates, el valor de síntesis de de Zubiría es rescatable, como tipo ideal de ordenamiento y análisis de los modelos y su relación con el currículo. Permite identificar que la noción de modelo pedagógico guarda y/o contiene una carga simbólica y práctica de gestión ordenadora de la acción educativa, mucho más cuando se trata de instituciones formales y regidas por políticas educativas de orden nacional y/o internacional.

Pero, como se puede detectar en la revisión hasta el momento presentada, la praxeología, que sirve de modelo pedagógico a Unicatólica, no aparece en los autores y sus referencias. Quizá ello se deba, en un acercamiento inicial, al hecho de que no es un modelo, tal como lo sugiere el título del libro de Carlos Germán Juliao Vargas, *El enfoque praxeológico* (2011). Pero sí es un enfoque, está bien mientras en los modelos la lógica prescriptiva es fundamental, bien sea porque pone el acento en la centralidad docente o del estudiante en la producción de conocimiento, la praxeología se desplaza hacia la acción. Su

preocupación es la acción-práctica. Evidencia de ello es la respuesta que Juliao Vargas hace a la pregunta ¿qué es eso de la praxeología?

> Tratar de definir la praxeología hace parte del juego mediante el cual, en los intercambios con los profanos, los praxeólogos se reconocen. Si alguien que se presente como praxeólogo nos da una respuesta clara y directa a la cuestión "¿qué es la praxeología?", ese no es un verdadero praxeólogo. Un verdadero praxeólogo sabe que la definición que él podría dar a un novato no podrá jamás ser comprendida directamente, de un solo golpe, ni enteramente. Haría falta el contexto práctico, operacional, que da cuerpo y sentido a las palabras y que no se trasmite sino mediante la experiencia: "*Ven, practícala y comprenderás*" (Juliao, p. 21)

Hallar el sentido praxeológico solo es posible en la acción-práctica misma. Cualquier definición, o prescripción –por fuera de ella, o que la preceda– no será suficiente, a menos que se ponga a prueba. Esta perspectiva es diferente de los anteriores modelos descritos, en tanto no pretende la confirmación o comprobación de la prescripción en la acción educativa, bien sea tradicional o dialogante, sino que, por el contrario, es la vivencia, el punto cero de interpretación. Para ello, el autor acude a la filósofa Hannah Arendt (1984, 1993, 1996), quien relaciona acción y vida activa y, además, señala una serie presupuestos antropológicos que complejizan la interpretación de la acción. El primero de ellos es la *pluralidad,* que niega cualquier intento de homogenización de lo humano y critica la noción de naturaleza humana, insistiendo en la idea de *seres humanos* diversos en todo sentido. El segundo criterio es la *imprevisibilidad* del otro, como fuente, u origen de conocimiento, experiencias y relaciones que suponen la escucha, el extrañamiento y el reconocimiento de esa otredad.

Situarse en la perspectiva de lo plural imprevisible de la acción, es asumir, como tercer presupuesto, la *fragilidad* de las relaciones que se gestan. Este presupuesto, pariente de la contingencia, pone de presente un asunto que, en no pocas ocasiones, se confunde, negativamente, con el conflicto o las tensiones sociales y subjetivas que implica vivir con otros. La fragilidad hace parte de ese constante devenir sociedad o comunidad, entendiendo que ellas no son un absoluto monolítico. Y esa fragilidad se expresa a través de la *narración* que se haga de o en dicha acción. Este cuarto presupuesto nos recuerda la frase de Henri Poincaré sobre las Ciencias Humanas: "la maldición de las Ciencias Humanas es trabajar con un objeto que habla". Hablar, narrar y/o contar es dar cuenta de la pluralidad y contingencia del mundo, de aquello

insondable y móvil que solo se permite en la vivencia concreta de la acción; que, por su propia lógica, no termina de cristalizarse del todo.

La praxelogía, en tal sentido, hace recordar la idea de Michel de Certeau, cuando plantea que las “prácticas son mudas”, “(...) a aquel que no está en ellas inscrito, su lenguaje es inaccesible y en el mejor de los sentidos opaco a cualquier intento de interpretación o comprensión que suponga su abstracción externa”. Dar cuenta o saber de la práctica supone ser un practicante. De ahí que la pregunta de Roger Chartier acerca de “¿cómo pensar las producciones discursivas y las prácticas sociales?” (1996), solo tenga una respuesta: en la práctica misma. Esto es posible porque la praxelogía es, al mismo tiempo, labor investigativa y ejercicio de reflexión sobre el quehacer, que desplaza las verdades estáticas y potencia la reflexividad del saber en acción. Este rasgo epistemológico de la praxeología la dota de una flexibilidad e invención que no puede ser constreñida, definitivamente, por alguna prescripción. Así, la idea de modelo no aplica en su pleno sentido; es desbordada por los múltiples sentidos y lógicas de acción que, en la vida cotidiana, se gestan desde esta perspectiva educativa. Vale decir que, como acción, es muy sugerente a la hora de pensar la didáctica y/o estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Como se puede observar en este recorrido por los(as) autores(as), la noción de *modelo pedagógico* resulta generosa cuando se trata de ordenar, o definir una línea de acción educativa, en términos estratégicos. El deber ser educativo logra concretarse en la formulación del modelo, puesto que define los principios, las estrategias, la filosofía, la institución y los sujetos implicados en el proceso. Pero resulta normalizadora, cuando se trata de abordar las prácticas, las secuencias y experiencias que se agencian en la acción educativa. Esta paradoja, en lugar de significar un desacierto u obstáculo insalvable, significa un principio de realidad a la hora de gestionar, administrar y vivir el campo de la educación.

Referencias

Coll, C. (1994). *Psicología y Curriculum*. Buenos Aires: Paidós.

De Zubiría Samper, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Juliao, C. (2011). *El enfoque praxiológico.* Bogotá: Uniminuto.

Not, L. (2013). *Las pedagogías del conocimiento.* Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

¿PARA QUÉ EDUCAR Y QUÉ ENSEÑAR?

Adolfo Barbosa Mendoza

"...el término moderno expresa una y otra vez la conciencia de una época que se pone en relación con el pasado de la antigüedad para verse a sí misma como el resultado de una transición de lo viejo a lo nuevo. (...) ¿Deberíamos intentar aferrarnos a las intenciones de la Ilustración, por débiles que sean, o deberíamos declarar que todo el proyecto de la modernidad es una causa perdida? (...) Creo que en vez de renunciar a la modernidad y a su proyecto como una causa perdida, deberíamos aprender de los errores de aquellos programas extravagantes que han intentado negar la modernidad. (...) En suma, el proyecto de la modernidad todavía no ha sido realizado".

Habermas[i], 1989.

La racionalidad moderna posee indicios claros para diferenciar *lo pedagógico* de lo que no lo es. Así lo expresa Flórez (1994), apoyado en los cimientos y columnas de la modernidad. Este autor perfila y defiende lo que él denomina "criterios o condiciones que permiten señalar y discriminar discursos o prácticas educativas como pedagógicas y antipedagógicas" (p. 175). En este contexto, el sujeto de la educación, o el sujeto que debe formar el proceso pedagógico, es un hombre general, universal y abstracto, llamado *hombre moderno*. ¿Cuál es la

i. En su ensayo *Modernidad versus postmodernidad*, Habermas (1989) afirma que "el espíritu y la disciplina de la modernidad estética asumió perfiles definidos en la obra de Charles Baudelaire" (p. 19). Un referente para comprender este *espíritu* y *disciplina moderna,* lo podemos encontrar en el poema de Baudelaire titulado *Amo el recuerdo de las desnudas edades* (traducción de William Ospina). Ver fragmento al final de este ensayo.

meta fundamental que debe alcanzar la educación moderna en ese hombre? La respuesta es contundente: despertar y desarrollar su actividad espiritual. A esta pretensión, el autor la llama *optimismo pedagógico*.

Para obtener esta meta, es necesario eludir dos concepciones reduccionistas del hombre: la neurofisiológica y la reactiva. La primera, porque reduce al hombre a la condición de un animal instintivo, atado a su programa genético. La segunda, porque lo reduce a un ser que reacciona mecánicamente ante los estímulos del medio ambiente natural o social. Estas concepciones deterministas generan discursos o prácticas antipedagógicas que disminuyen o paralizan el desarrollo de la autonomía y la actividad espiritual –consciente y libre– del *hombre moderno*. Esta situación es inadmisible en un proyecto que pretenda llamarse pedagógico.

Por tanto, la educación del *hombre moderno* es un asunto que no puede surgir de procesos azarosos o improvisados; por el contrario, requiere de expertos, que, nutridos del proyecto de la modernidad, se interroguen pedagógicamente por "alternativas conceptuales y prácticas que permitan diseñar y planear esquemas de intervención que faciliten y afiancen el máximo desarrollo potencial *humano* de los individuos" (Flórez, 1994, p.176). La educación, teniendo como soporte teórico y práctico el saber pedagógico de la modernidad, debe pensar y poner en acción procesos conducentes a construir y potenciar, a lo largo de toda la vida del individuo, lo *específicamente humano*. ¿Qué es lo *específicamente humano* que hay que construir y potenciar en este individuo moderno? La respuesta del autor es: su capacidad para "autoconstruir el entendimiento en la interacción consciente con el mundo natural y social" (p.176). ¿Y cuál es la condición de posibilidad de alcanzar este propósito? Sin lugar a dudas, el autor afirma que solo es posible a través de la puesta en marcha de una "pedagogía activa - constructivista" (p. 176).

¿Qué enseñar en una educación, cuya meta es la construcción y potenciación de lo específicamente humano? Para responder a esta pregunta, Flórez (1994) considera que la pedagogía contemporánea debería asumir como "factor estratégico de progreso de los individuos" (p.177), un entramado de experiencias, acciones e intervenciones, articuladas en torno a cuatro "dimensiones tendenciales resultantes del desarrollo evolutivo de la vida sobre la tierra, las cuales se concentran y se potencian sobre el eje de evolución en la especificidad humana" (p.177). Dichas dimensiones se resumen así:

La universalidad: capacidad para adaptarse flexiblemente a contextos diversos y cambiantes, unida a la capacidad para responder de manera compleja y variada a los desafíos que suscitan dichos contextos. Esto implica proponer

enseñanzas que permitan al individuo construir habilidades para planear y transformar cualquier nicho (ecológico, terrestre, marino, social o cósmico), en busca de mejores condiciones de vida. *La universalidad* también exige la comunicación de enseñanzas y la construcción de aprendizajes que posibiliten –al individuo– su interacción creadora con diferentes sistemas culturales.

La autonomía: capacidad autoconstructiva del individuo para emanciparse de factores externos que limitan su actividad espiritual. Esto requiere que la persona participe en contextos pedagógicos que le permitan el acceso y procesamiento de información actualizada y pertinente, con la cual pueda transformar su entorno e incrementar su libertad y autonomía, la cual también trasciende el ámbito de los valores y los propios proyectos de vida, en la medida que el individuo aumenta su capacidad para tomar decisiones libres y responsables, en medio de las condiciones y restricciones que presenta el medio natural y social en el que habita.

Acumulación, análisis, síntesis y objetivación de la información: la educación, soportada en la pedagogía activa-constructivista, debe enseñar o guiar al individuo en la autoconstrucción y dominio de estas capacidades mentales. Se trata de promover contextos y procesos pedagógicos que jalonen el vector de la *inteligencia humana*, entendida como la capacidad para "prever y formular anticipadamente acciones y proyectos que incrementen y estabilicen el desarrollo y el progreso de la humanidad" (Flórez, 1994, p. 179).

La diversidad integrada: esta dimensión exige que los procesos pedagógicos guíen al individuo a asumirse como integrante de lo que Flórez (1994) denomina *la humanidad única*. Lo diferente, lo diverso, los matices grupales de carácter sociocultural regional o nacional no constituyen factores de desestabilización de la *humanidad única,* en la cual está integrado el individuo moderno. Las diversidades y matices son elementos que acentúan la regularidad progresista de la humanidad y, en consecuencia, la pedagogía y sus enseñanzas deben ser únicas en medio de "la pluralidad de voces y de sentidos que perviven en su historicidad" (Flórez, 1994, p.179).

Alrededor de estas cuatro dimensiones deben planearse y diseñarse los contextos y las enseñanzas en un proceso pedagógico, y el pilar que respalda este proyecto es "la luz de la ciencia moderna" (Flórez, 1994, p.180). Pero no es una ciencia para ser transmitida, sino una que requiere, por parte de los docentes, la planeación anticipada de *experiencias, acciones o intervenciones* que contribuyan al "avance de los educandos en la autoconstrucción de esas cuatro dimensiones específicamente humanas" (Flórez, 1994, p. 180). Este es el criterio para determinar y validar si una práctica es pedagógica, o no Para

Flórez (1994), las experiencias, acciones o intervenciones son pedagógicas, si se ajustan y contribuyen a la formación de un ideal de hombre: el individuo abierto al progreso continuo de su actividad espiritual; es decir, al desarrollo incesante de su racionalidad. ¿Para qué educar, entonces? “Para mantener a los individuos involucrados, de manera consciente, dentro de la espiral creadora del desarrollo” (Flórez, 1994, p. 181). ¿Qué debe hacer el educando para lograrlo? Nutrirse de los mejores y más complejos materiales que ha producido la actividad espiritual del hombre a través de la historia, para construir con ellos su propia autonomía, inteligencia y universalidad.

Con un enfoque conceptual totalmente diferente, Olga Lucía Zuluaga (1999) pretende hacer, basada en Foucault, una arqueología del saber pedagógico que se genera desde los maestros. En esta línea de reflexión, reivindica la enseñanza como “lo sustancial de la pedagogía” (p.9), y afirma que el sujeto que hace posible la enseñanza y soporta el saber pedagógico es el maestro. ¿Cuál es el impacto de este saber, desde la perspectiva de Foucault? Este pensador francés considera que, al aparecer, en el saber se producen ciertos procesos institucionales, identidades y estatutos. Por ejemplo: el encierro hospitalario, la medicina, la cárcel, el derecho, el médico o terapeuta y el abogado o el tribunal de penalidades. Este saber hace posible que lo que era disperso y fragmentado encuentre una unidad. A su vez, Nietzsche estaba convencido de que el saber es una fuerza que actúa sobre las cosas, los hechos y las ideas y las dota de una cierta voluntad de poder (Quiceno, 2005, p. 75).

A juicio de Zuluaga, el saber del maestro ha sido históricamente robado, olvidado y desplazado por la preeminencia de los discursos estatales y religiosos en las historiografías relacionadas con la educación. Por este motivo, su trabajo investigativo se enfoca en la *reconstrucción* de la historia de la práctica pedagógica. Esto implica eludir el camino de los registros discursivos consolidados por el poder, para concentrar la mirada en las prácticas específicas y concretas de los maestros. A diferencia de Ochoa (1994), para pensar la pedagogía, Zuluaga (1999) no parte de un sujeto ideal que necesita formarse en las dimensiones de la modernidad para ascender como hombre, sino de las prácticas pedagógicas concretas, generadoras de discursos, en cuyo centro gravitan los maestros.

Según la autora mencionada, las instituciones actuales del saber pedagógico han cumplido un doble papel negativo: por un lado, “han reducido la Pedagogía a un saber instrumental” (p.10), y por otro, “han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las Ciencias Humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía” (p.10). La consecuencia de esto es que el maestro se ha convertido en un *peregrino de*

su saber, cuya función básica es "transformar el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza" (p.10). Lo más grave es que las facultades de Educación han reforzado este enfoque, a través del desarrollo de sus planes de estudio, y han reducido la actividad del maestro a una labor de ejecutor de manuales, diseñados por expertos.

Desde esta perspectiva de reconstrucción histórica de la práctica pedagógica, el *para qué y el qué* de la educación hay que buscarlos, no en las políticas y lineamientos pedagógicos, emanados del Ministerio de Educación u otra instancia de saber estructurado, sino en los registros que dan cuenta de las prácticas de los maestros. De esta forma, la pedagogía deja de ser solo "un discurso acerca de la enseñanza" y aparece en la escena como "una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso" (Zuluaga, 1999, p.10). Al respecto, Zuluaga (1999) dice:

> "... el discurso no es una producción a voluntad del sujeto parlante, ni es una expresión de las ideas, es una práctica y en tanto que práctica lo aprehendemos en el archivo" (p. 35).
>
> En la arqueología desarrollada por Michel Foucault, el archivo es el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados; este sistema posibilita la aparición de las reglas que dinamizan una práctica. En este contexto, el archivo se forma mediante reglas, y no está conformado por el amontonamiento de enunciados sino por grupos de discursos diferentes y a la vez articulables (p. 29).

Así, el carácter instrumental de la pedagogía es sustituido por una concepción que la define como "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas" (Zuluaga, 1999, p.11). Se desprende, entonces, que para comprender en profundidad la pedagogía, es imperativo observar e indagar la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela.

Hacer historia del para qué y el qué de la práctica pedagógica implica rastrear y relacionar dialécticamente dos aspectos: la normatividad interna y externa a la práctica, y la acción del maestro mismo, como sujeto portador y productor de saber. Este trabajo exige identificar las *formas de enunciación de los saberes* que se producen en las prácticas de saber en la enseñanza, de tal manera que podamos analizar la diversidad, multiplicidad y complejidad interna del discurso pedagógico y de su práctica.

¿Cuáles son los elementos que nos permiten acceder a estas *formas de enunciación de los saberes* que darían cuenta del para qué y el qué de la práctica pedagógica? Zuluaga (1993) plantea que el acontecer histórico de una práctica pedagógica habla, o se despliega, a través de los *registros*. Que estos, regularmente son diversos y la han normatizado, difundido, justificado, explicado, operado, controlado y contextualizado. ¿Qué es un registro y cuál es su papel en el proceso investigativo de la práctica pedagógica? Es un documento versátil desde el cual un sujeto, en este caso el maestro, nos habla por medio de un ejercicio específico de saber; de ahí que Zuluaga (1999) afirme que el registro se convierte en "un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho" (p.18). El registro, en síntesis, es la vía de acceso privilegiada para comprender la multiplicidad de características que constituyen el saber de la Pedagogía, como práctica pedagógica, el cual "está regido por el conjunto de reglas de la práctica discursiva que involucra la institución, el sujeto (maestro) y el discurso de la pedagogía" (Zuluaga, 1999, p.38).

¿A través de qué tipo de registros se puede rastrear el discurso del saber pedagógico en lo que atañe a las preguntas sobre el para qué y el qué de la educación? Este saber se encuentra disperso en algunos de los siguientes registros (Zuluaga, 1999, pp. 39-40).

Tabla 1. Los registros y sus características

Registros	Evidencias de los registros
Conceptos propios de la historicidad de la Pedagogía y los que pertenecen a otros dominios del conocimiento.	Escritos de pedagogos y producciones de pensadores pertenecientes a otras disciplinas.
Difusión de documentos generada por organismos del Estado.	Producciones escriturales generadas por el Ministerio de Educación. Organizaciones independientes que tienen respaldo estatal y logran incidir en las políticas educativas públicas. Producciones escriturales y movimientos liderados por maestros, estudiantes y padres de familia.
Adecuación social a que es sometido el discurso, con miras a responder a los intereses del poder político y económico.	Adopción de discursos, desarrollo de programas y diseño de sistemas de evaluación que responden a las exigencias provenientes de organismos internacionales (Banco Mundial, FMI, Unesco, OCDE, entre otras).
La producción de saber, por los sujetos de saber, que delimita -para las instituciones de la práctica pedagógica– el proceso de institucionalización.	Reformas educativas macro (Congreso). Nuevas leyes y decretos reglamentarios para regular situaciones como el matoneo, la inclusión de discapacitados al sistema educativo, la multiculturalidad, entre otros.
Adecuaciones que producen en el saber pedagógico otros saberes hegemónicos.	La influencia del discurso de la globalización y el neoliberalismo, en el para qué y el qué enseñar de la educación. El énfasis que viene dando el Estado colombiano a la educación técnica y tecnológica, en el contexto de una educación para el trabajo.

Registros propios de las instituciones educativas y sus integrantes.	Tipos de enseñanza y didáctica, según el contexto donde se encuentra la institución. Visión, misión y políticas de la institución. Tejido de relaciones entre docentes, estudiantes y directivos. Distribución de espacios y ornamentación de los mismos. Planes de estudio.
Registros	Evidencias de los registros
Normas que provienen del propio saber.	Procedimientos para regular la enseñanza. Secuencias didácticas desarrolladas por los docentes. Manuales de convivencia. Requisitos de ingreso a la institución. Procesos de inducción a docentes. Regulaciones académicas y de convivencia provenientes de entes estatales (secretarías de educación).
Acciones y pensamientos de los maestros, como sujetos que operan mediante un saber.	La forma como se concibe el aprendizaje de los estudiantes. Su comprensión y postura en torno a temas, como estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples. Enunciados sobre el para qué educar, el qué y el cómo enseñar. Concepciones y prácticas sobre el proceso de evaluación en clase y a nivel institucional. Asimilación de teorías pedagógicas y aplicabilidad de las mismas.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, es importante destacar que, para Zuluaga (1993), el proceso de reconstruir o historiar el discurso de la Pedagogía exige, del investigador, el rigor de "describir *lo dicho;* puesto que se dijo en un acontecimiento histórico. Este acontecer inscribe lo dicho en los dominios de la práctica discursiva y lo sitúa en el saber al cual está ligado" (p.41). Lo anterior significa que los registros (lo dicho) de la práctica pedagógica, pertenecientes a un tiempo X, no se pueden interpretar a la luz de una teoría científica única, o a la luz de un pensamiento que defienda una validez de juicio general basado en su carácter contemporáneo, sino a la luz de las reglas que configuran y regulan las prácticas discursivas y los saberes en un aquí y ahora específicos. Además, lo encontrado en una formación discursiva (el para qué y el qué enseñar de una institución o una época determinada) "no representa un sistema válido para todas las relaciones que implica una práctica discursiva" (Zuluaga, 1999, p.42). Cada historia de *lo dicho* constituye una pieza única e irrepetible, y en consecuencia, no es posible aspirar a interpretaciones y análisis totalizantes.

Desde una reflexión pedagógica más reciente, de Zubiría (2013) plantea que, antes de pensar el para qué y el qué enseñar, es indispensable caracterizar la población con la cual se va a trabajar (estudiantes y familias). Es imperativo conocer las expectativas, necesidades y condiciones socioculturales de la población específica y la forma como se relacionan estas personas en el contexto de la sociedad global y compleja en que vivimos. Teniendo un conocimiento amplio y suficiente de la población y el contexto, es posible planear y diseñar

una educación *pertinente* y *relevante*. El sujeto de la educación no es ideal y abstracto. De hecho, es un sujeto inmerso en una realidad concreta que lo condiciona y, en ocasiones, lo determina. Otros factores preliminares, para tener en cuenta, son: las características de la institución educativa (oficial, privada, familiar, urbana, rural, entre otras), el modelo pedagógico adoptado (tradicional, autoestructurante o interestructurante) y las características del desarrollo individual de los estudiantes (niveles de desarrollo diferenciados y estilos de pensamiento y aprendizaje).

Teniendo como telón de fondo el conocimiento del contexto sociocultural (nacional, local, familiar e individual), la tarea más importante es "resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar" (de Zubiría, 2013, p.48). Desarrollar esta pregunta es importante porque permite a los directivos y docentes de una institución educativa hacer, de la práctica pedagógica, un proceso reflexivo, creativo, constructivo y crítico. Algunas preguntas que se derivan y alimentan la reflexión, alrededor de este interrogante fundamental sobre el tipo de hombre y sociedad que se van a formar, son las siguientes:



Figura 1. Preguntas sobre el tipo de hombre y sociedad que se van a formar
Fuente: elaboración propia

En el esfuerzo por responder estas preguntas, directivos y educadores se enfrentan a una tensión entre dos caminos: educar para que los niños, niñas y jóvenes se adapten a la sociedad, o para que sean agentes transformadores de la misma. El trámite de esta tensión depende, fundamentalmente, de las posturas políticas que se defiendan a la hora de planear y diseñar el proceso educativo. Durkheim (1895), citado por de Zubiría (2013), propone

una educación para la adaptación, y expresa: "toda educación consiste en un esfuerzo por imponer a un niño modos de ver, de enseñar, de actuar, a los que no alcanzaría espontáneamente, y que le son reclamados por la sociedad en su conjunto..." (p.51). En cambio, Freire (1994), citado por de Zubiría (2013), considera que la educación, convertida en *práctica de la libertad*, debe favorecer que "hombres y mujeres, enfrentados crítica y creadoramente con la realidad, puedan descubrir la forma de participar en la transformación de su propio mundo" (p.49).

El para qué educar y qué enseñar también pueden pensarse y diseñarse según los tres modelos pedagógicos que expone de Zubiría (2013): el heteroestructurante, el autoestructurante y el interestructurante o dialogante. La siguiente tabla presenta una síntesis de la manera como responde, a estos dos interrogantes, cada uno de los modelos mencionados.

Tabla 2. Modelos y respuestas a los interrogantes: para qué educar y qué enseñar

Modelo heteroestructurante: escuela tradicional	
Se educa a los estudiantes a imagen y semejanza de la fábrica: repetir información, cumplir rutinas, obedecer órdenes. Adaptados a los fines que la sociedad asigna.	Se enseña información específica que debe ser memorizada, normas sociales que deben ser cumplidas, procedimientos y rutinas que deben desarrollarse.
Modelo autoestructurante: Escuela activa	
Se educa para que los niños, niñas y jóvenes puedan mejorar su socialización. La escuela debe preparar para la vida y esto implica hacer todo lo posible para que el niño(a) sea feliz.	Más que enseñanzas, los docentes orientadores deben preparar ambientes y actividades que favorezcan la socialización y la felicidad del niño(a). Se debe construir un contexto educativo semejante a la vida.
Modelo autoestructurante: Constructivismo pedagógico	
Se educa para formar un ser racional que comprenda, construya y analice conocimientos. La idea es formar un individuo capaz de autoconstruir conocimiento.	Se enseñan los conceptos y categorías que permitan el acceso del individuo a la ciencia moderna. El individuo crea nuevo conocimiento, a partir del conocimiento comprendido.

Fuente: elaboración propia.

De Zubiría (2013), siguiendo a Not (1979), opta por un tercer modelo pedagógico, llamado *dialogante o interestructurante*. En el modelo es muy importante la influencia que ejerce la historia y la cultura en el desarrollo del individuo. El maestro es un mediador cultural indispensable para lograr la comunicación y aprehensión crítica del lenguaje, el conocimiento y los valores sociales. Este modelo explica el para qué y el qué enseñar:

Tabla 3. Modelo Interestructurante.

Modelo interestructurante: Pedagogía dialogante	
Se educa para formar un ser humano integral y crítico, capaz de asimilar el legado cultural de la humanidad para generar transformaciones en su entorno y en el mundo.	Se planean y diseñan enseñanzas en tres dimensiones: cognitiva, valorativa y praxiológica. Estas enseñanzas se comunican y aprehenden en un contexto de debate y diálogo.

Fuente: elaboración propia.

Para de Zubiría (2013), "la pregunta en torno a cuáles contenidos enseñar es fundamental porque en los contenidos se plasman, de manera relativamente clara, las intenciones educativas" (p. 63-64). Por eso, si la intención es formar un ser humano integral, crítico, solidario y transformador de la sociedad y de sí mismo, es necesario que las enseñanzas (los contenidos) alimenten ese propósito. Para tal efecto, de Zubiría (2013) clasifica las enseñanzas en tres dimensiones, a saber:

Tabla 4. Dimensiones y Tipos de enseñanza

Dimensión	Tipos de enseñanzas
Cognitiva	Nociones – proposiciones - conceptos – categorías. Redes conceptuales y categoriales. Competencias cognitivas relacionadas con las habilidades de pensamiento. Procesos de intelección y comprensión crítica.
Valorativa	Principios y valores. Sentimientos y actitudes. Competencias para la socialización (ética y convivencia). Competencias para el trabajo cooperativo y solidario.
Praxiológica	Utilidad y aplicación de los conocimientos aprehendidos. Transferencia de los conocimientos y actitudes en la vida cotidiana. Procesos de transformación. Construcción de nuevo conocimiento, a partir del conocimiento asimilado críticamente.

Además de la correlación entre finalidades y contenidos, de Zubiría (2013) plantea que las enseñanzas demandan, de parte de las instituciones y docentes, un riguroso estudio de las mismas para determinar su carácter, importancia, pertinencia y jerarquía; de cara a los retos del desarrollo integral de los estudiantes y las demandas del medio sociocultural. En este sentido, lanza dos preguntas que depuran la selección de las enseñanzas: "¿cuáles son los contenidos esenciales para la educación del nivel X, Y o Z? y ¿qué es, en sentido estricto, imprescindible y qué puede obviarse?" (De Zubiría, 2013, p. 64). Se evidencia, entonces, claramente la coherencia que debe existir entre los fines de la educación y la estructuración de contenidos, porque "cualquier variación significativa en las finalidades e intenciones educativas generaría la necesaria búsqueda de nuevos contenidos" (de Zubiría, 2013, p. 63).

Una última mirada en torno a la construcción del qué y el para qué de la educación, es la que se podría derivar de la *praxeología,* como método de cualificación de una praxis pedagógica. Carlos Germán Juliao Vargas (2011), en su libro *El enfoque praxeológico* (publicado por Uniminuto), plantea la necesidad de hacer una aproximación a la definición del concepto de *praxeología* para activar un juego, mediante el cual los praxeólogos se reconozcan en el intercambio con los profanos. Aclara, desde el principio, que si un novato quisiera comprender qué es la *praxeología,* sería necesario que este sujeto se insertara en un contexto social concreto que le permitiera experimentar, desde dentro, el "modo praxeológico de ver las cosas" (p. 82).

Una primera aproximación de lo que puede ser *praxeología,* luego de vivirla, arroja las siguientes características:

- La praxeología es un *discurso crítico* construido después de una seria reflexión sobre una práctica particular y significante (*praxis*).
- La praxeología es una *teoría de la acción.*
- La praxeología es *procedimiento de análisis empírico* que pretende hacer "que la *praxis* tome conciencia de su lenguaje, de su funcionamiento, de lo que se juega dentro del proceso social, cuyo practicante está implicado, y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso. Todo esto, con el fin de acrecentar su pertinencia y eficacia liberadora" (p. 82).

Según estas características, es evidente que la *praxeología* no es un modelo pedagógico, sino un método, cuyas etapas claves de desarrollo son:

- La observación cuidadosa de la realidad social (el VER),
- el análisis crítico sobre los principios que sustentan la acción humana (el JUZGAR) y
- la búsqueda de nuevos principios y metodologías para generar acciones más eficaces y pertinentes (el ACTUAR, o momento de cualificación de la práctica y emancipación). "Teoría y proceso investigativo sobre la acción práctica son, pues, los dos sentidos más usados alrededor del concepto *praxeología*" (p. 83).

Juliao (2011) referencia el planteamiento de P. Bourdieu (1972), para quien la *praxeología es* un conocimiento que tiene como objeto "no solo el sistema de las relaciones objetivas, sino también las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que tienden a reproducirlas" (p. 83). En esta definición está implícita la concepción de *praxeología,* como proceso de cuestionamiento y ruptura, con el modo de conocimiento objetivista. Este aborda las prácticas

como hechos definitivos y como proceso de reivindicación de una práctica que sitúa al sujeto, no como espectador, sino como protagonista y dinamizador de la práctica misma.

Desde esta perspectiva, el para qué y el qué de la educación no se pueden pensar como hechos consumados que diseñan expertos ajenos a la práctica pedagógica, porque maestros, directivos y estudiantes están situados en el mismo movimiento de su construcción. Como proceso perfectible, la educación y los agentes que participan en su diseño, pueden utilizar sistemáticamente la *praxeología,* como método para aumentar la eficacia de sus propósitos, enseñanzas, metodologías y procedimientos de evaluación. En la práctica educativa, nada está consolidado, o finalizado, porque la constante reflexión sobre la acción generaría un escenario de permanente revisión, análisis y discusión de la práctica, en el tiempo mismo de su desarrollo. La situación alude, por analogía, a lo que sucede en la novela de Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*, cuyos habitantes del país de la Reina Roja deben correr lo más rápido que puedan, solo para permanecer donde están, pues el país se mueve con ellos:

> Alicia miró alrededor suyo con gran sorpresa.
>
> -Pero ¿cómo? ¡Sí parece que hemos estado bajo este árbol todo el tiempo! ¡Todo está igual que antes!
>
> -¡Pues claro que sí! –convino la Reina–. Y, ¿cómo si no?
>
> -Bueno, lo que es en mi país –aclaró Alicia, jadeando aún bastante–, cuando se corre tan rápido como lo hemos estado haciendo y durante algún tiempo, se suele llegar a alguna otra parte...
>
> -¡Un país bastante lento! –replicó la Reina–. Lo que es aquí, como ves, hace falta correr todo cuanto una pueda para permanecer en el mismo sitio. Si se quiere llegar a otra parte, hay que correr por lo menos dos veces más rápido.
>
> Lewis Carrol, Alicia a través del espejo.

Aplicado al contexto de la educación, la *praxeología* implica un diálogo permanente entre el saber y la acción pedagógica. En este orden de ideas, *el para qué y el qué enseñar* son preguntas que no tienen una respuesta definitiva; por el contrario, son interrogantes generadores de nuevos conocimientos en contextos educativos, donde existe, por principio, la necesidad de analizar si la acción que se realiza es eficaz para mejorar la práctica, a través de nuevas intervenciones. El quehacer praxeológico diseña el para qué y el qué de la

educación, a través de cuatro procesos, o movimientos: a) conservación -valoración de lo existente, b) enriquecimiento de lo existente por medio del análisis crítico de los protagonistas de la práctica, c) gestión de nuevas alternativas de intervención para hacer más eficaz la práctica y d) apropiación de los nuevos saberes que produce el dinamismo de la reflexión – acción (*praxis*).

Es importante precisar la distinción que hace Juliao (2011) entre el análisis de las prácticas y el análisis de la *praxis*: la razón práctica se enfoca en la eficacia de las acciones, es decir, en el logro de un objetivo planeado de antemano, o en la producción y venta de un bien. En cambio, la razón praxeológica concentra la mirada en la indagación y construcción de los saberes de la práctica que mejor se adaptan para gestionar una acción; es decir, la *praxeología* "intenta construir una teoría general de la *praxis*" (p. 85), cuando realiza una "complementariedad dialéctica entre saberes y saberes de la acción, y favorece un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento, que termina haciendo de esa práctica una *praxis*" (p. 85). De esta manera, la *praxeología* se constituye en un método que permite la construcción de saberes, desde la *praxis* y la práctica.

En el campo educativo, lo anterior implica que, desde la *praxeología,* se puede "extraer la estructura de una experiencia pedagógica considerada interesante y pertinente, en función de cierto número de objetivos que ella se dio, o de un cierto número de resultados esperados. De ella, se puede extraer lo esencial y eso esencial es la *racionalidad interna de la praxis*, sea que haya sido bien controlada por los actores mismos, o que haya sido empírica y espontánea" (p. 85). A la *praxeología* le interesa, fundamentalmente, el *saber-ser sí mismo* (yo o nosotros) de los sujetos que se construyen permanentemente, a través de la reflexión crítica acerca de lo que se proponen y lo que hacen en la práctica pedagógica. Los sujetos de la educación (maestros, directivos, padres y estudiantes) se trabajan trabajando, y así, eluden la trampa del conformismo y la tendencia generalizada a la reproducción mecánica de los saberes. La *praxeología* impele a los sujetos a dejar el estado de individuos observadores pasivos, para involucrarse en un proceso investigativo-participativo, caracterizado por la tensión permanente entre lo dado y lo creado. En este escenario, la *praxis pedagógica* se convierte en una práctica que se piensa, es decir que reflexiona críticamente para generar transformaciones y mejoras colectivas.

En síntesis, la *praxeología* no es un modelo pedagógico ni pretende prefigurar el para qué o el qué de la educación. Por el contrario, su objeto principal es "la elaboración, experimentación y validación de *modelos de acción* que sean

útiles para la gestión de la *praxis* (en este caso, la *praxis pedagógica*). Además, permite formalizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico" (p. 87). Este proceso de formalización, validación y programación de la *praxis*, en lo que atañe al diseño del *para qué y el qué de la praxis pedagógica*, se puede visualizar en las tres fases del método, así:

La fase del ver: exploración y análisis/síntesis
El praxeólogo se acerca y observa el transcurrir de una práctica (cuando es una acción espontánea o intuitiva), o de una *praxis* (cuando es una acción claramente pensada y controlada en su desarrollo), para recoger, analizar y sintetizar la información que emana de esa práctica/*praxis*, y luego, comprender la (s) problemática (s) existente en torno al *para qué y qué de la educación,* en una institución o experiencia determinada. El acercamiento analítico supone que la práctica/*praxis* puede mejorarse; por tanto, requiere una *segunda mirada comprehensiva* que posibilite la apertura de nuevas alternativas de explicación e intervención. Las preguntas que podrían surgir de la observación son las siguientes: ➢ ¿Por qué esos propósitos pedagógicos y esas enseñanzas son las más pertinentes para responder a las necesidades de esos estudiantes concretos? ➢ ¿Quiénes diseñaron esos propósitos y enseñanzas? ➢ ¿Qué metodología usaron para construir esos propósitos y enseñanzas? ➢ ¿Dónde y cuándo se diseñaron? ➢ ¿Cuál es la racionalidad que sustenta los propósitos y las enseñanzas? ➢ ¿Cuál es la eficacia de esos propósitos y enseñanzas de cara al mejoramiento de la vida de los estudiantes y sus familias de origen? En el caso de las prácticas espontáneas e intuitivas, el praxeólogo "investigará, detrás de las prácticas, el sentido oculto que los actores no alcanzan a producir" (p. 87). En el caso del análisis de una *praxis manifiesta, elaborada y reflexionada,* el praxeólogo recurrirá al estudio exhaustivo de documentos escritos, discursos elaborados, resultados de evaluaciones, entre otros.

La fase del juzgar: etapa hermenéutica
Luego de analizar las debilidades y fortalezas de la práctica o de la *praxis pedagógica*, en lo relacionado con el *para qué y el qué enseñar*, el praxeólogo examinará nuevos paradigmas, o modelos de acción, que permitan comprender y transformar el rumbo de la práctica/*praxis*. La idea aquí es buscar nuevos enfoques explicativos y experiencias que enriquezcan el potencial del saber-hacer (p. 88). Cuatro momentos dimensionan este eje hermenéutico/paradigmático: 1. *Problematización de la propia observación*. Consiste en una toma de conciencia de los *propios lentes*. Es decir, ahondar en la visión del mundo, del hombre y de la sociedad que está presente en la formulación de los propósitos y enseñanzas. 2. *Formulación de una hipótesis de sentido*. A la manera de Descartes, es el momento de la duda y la sospecha: ¿es confiable la perspectiva teórica desde la cual se han formulado y problematizado los propósitos y las enseñanzas? ¿es posible hacer este análisis y construcción desde otra perspectiva? 3. *Formulación de discursos*. Se trata de realizar una nueva fundamentación teórica del *para qué y el qué de la educación*, con la ayuda de diversas disciplinas (Antropología, Psicología, Sociología, Filosofía, entre otras). 4. *Retorno a las fuentes*. Se trata de indagar y elegir, con rigurosidad, las fuentes que fundamentarán la práctica/*praxis*, luego de su problematización. Este trabajo riguroso puede incluso desencadenar una reformulación de la misma problematización, realizada previamente. La intención final de este proceso es promover una reorientación y mejoramiento de la práctica/praxis.

La fase del actuar: etapa programática
Con base en las validaciones realizadas por la experiencia y las directrices emanadas de los paradigmas de acción elegidos, el praxeólogo y su grupo ponen en marcha nuevos procedimientos, tácticas y herramientas para hacer más pertinente, efectiva y eficaz la *praxis pedagógica* que se desarrolla en un determinado contexto educativo. “Se propone una nueva práctica de gestión participativa para operacionalizar un nuevo proyecto de acción” (p. 89). Se trata de rediseñar los propósitos de la educación para “discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias” (p. 88).

En conclusión, al analizar el pensamiento pedagógico de estos escritores, es posible visualizar cuatro perspectivas poderosas para abordar el proceso de

diseñar un proyecto educativo a partir de tres iniciales preguntas generadoras: ¿a quién educar? ¿para qué educar? y ¿qué enseñar?

Para Flórez (1994), es claro que la educación debe realizar –como norte teleológico– el proyecto de la modernidad; construyendo y potenciando lo *específicamente humano,* en los individuos que participan en el proceso pedagógico. Si el proyecto de la modernidad todavía no ha sido realizado (Habermas, 1989), se puede hacer con la educación, por medio de una pedagogía activa-constructivista. Con esta pedagogía, el individuo moderno, ese que Charles Baudelaire rememoraba como el *hombre fuerte y firme que ejercía la ley sobre tantas bellezas que le nombraban rey*, tendría una nueva oportunidad para autorreconstruirse en su interacción consciente con el mundo natural y social. Para Zuluaga (1993), la construcción del para qué y el qué de la educación pasa, necesariamente, por la mirada a los registros discursivos que generan los maestros en sus prácticas concretas de enseñanza. No existe un discurso *a priori* que pueda definir la educación ni mucho menos el tipo de hombre que se desea formar, porque las prácticas pedagógicas son únicas e irrepetibles, y se validan en la acción de los actores que la dinamizan: los maestros. Así, la Pedagogía deja de ser solo "un discurso acerca de la enseñanza", para pensarse como "una práctica, cuyo campo de aplicación es el discurso" (Zuluaga, 1999, p.10).

Desde una perspectiva más pragmática, de Zubiría plantea que la mirada analítica y profunda del contexto sociocultural, en el que está inmersa la institución educativa y el nivel psicológico de los estudiantes, posibilita toda reflexión y construcción pedagógica. ¿Cuáles son las características de los sujetos que vamos a educar? Es una pregunta ineludible para poder pensar en el para qué y qué educar, con miras a diseñar una educación pertinente y relevante. Entonces, la educación debe enfatizar en el desarrollo diferenciado e integral de los individuos en un contexto dialogante. Y no en el aprendizaje en sí mismo. En ese contexto, donde mediadores culturales y estudiantes construyen el andamiaje del conocimiento de la vida, en sus diferentes dimensiones (cognitiva, valorativa y praxiológica). Por último, la praxeología, como *teoría de la acción y procedimiento de análisis empírico*, no prefigura estáticamente el para qué ni el qué de la educación. Por el contrario, estos se abordan como aspectos que están en permanente reflexión crítica por parte de los sujetos que participan en una praxis pedagógica, cuyo escenario es análogo al de *Alicia en el país de las maravillas*, donde hay que *correr* (léase reflexionar e investigar sobre la acción práctica) para permanecer en el mismo sitio, porque, si se quiere llegar a otra parte o mantener viva la vigencia y eficacia de la práctica educativa, hay que correr, por lo menos, dos veces más rápido.

<table>
<tr>
<td>Nota final: según Habermas, el espíritu y la disciplina de la modernidad estética asumió perfiles definidos en la obra de Charles Baudelaire. Este poema es fiel reflejo de ese espíritu moderno:
</td>
<td>Amo el recuerdo de las desnudas edades
Charles Baudelaire – Fragmento

Amo el recuerdo de las desnudas edades,
cuando Febo doraba las marmóreas deidades.
Entonces, mujer y hombre, con toda agilidad,
Gozaban sin engaño, mentira ni ansiedad,
Y cielos amorosos su espalda acariciaban,
Mientras sanos, su noble máquina ejercitaban.
Cibeles allí, fértil, en dones generosa,
No encontraba en sus hijos una carga onerosa,
loba de corazón henchido de ternuras,
nutría el universo con sus ubres oscuras.
El hombre fuerte y firme ejercía la ley
sobre tantas bellezas que le nombraban rey;
frutos puros de ultrajes y limpios de fisuras,
que al mordisco tentaban con sus carnes maduras!</td>
</tr>
</table>

Referencias

De Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Flórez, O. R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Santafé de Bogotá: Mc Graw-Hill.

Juliao, C. (2011). *El enfoque praxiológico.* Bogotá: Uniminuto.

Not, L. (2013). *Las pedagogías del conocimiento.* Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Viviescas, F. *et al.* (1998). *Colombia: el despertar de la modernidad.* Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, G. O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

¿CÓMO ENSEÑAR?

Alberto Carvajal Panesso

> *"Empiece por romper los espejos de su casa, deje caer los brazos, mire vagamente la pared, olvídese. Cante una sola nota, escuche por dentro. Si oye (pero esto ocurrirá mucho después) algo como un paisaje sumido en el miedo, con hogueras entre las piedras, con siluetas semidesnudas en cuclillas, creo que estará bien encaminado, y lo mismo si oye un río por donde bajan barcas pintadas de amarillo y negro, si oye un sabor de pan, un tacto de dedos, una sombra de caballo. Después compre solfeos y un frac, y por favor no cante por la nariz y deje en paz a Schumann".*
>
> Julio Cortázar

Este documento pretende hacer una disertación sobre una de las preguntas claves en cuestiones pedagógicas: *cómo enseñar*; aquella planteada por Julián de Zubiría en el libro *Los Modelos Pedagógicos*. Esta pregunta es limitada, puesto que, en ningún momento se cuestiona: *cómo aprender*. Por tanto, es posible deducir que solo compromete a un sujeto de la práctica pedagógica. Es pertinente llamar la atención sobre este hecho, pues no es lo mismo *cómo enseñar* a cómo aprender. Así pues, no se debió invisibilizar la segunda pregunta, porque la primera involucra especialmente al maestro, y la otra al estudiante. En efecto, no es lo mismo cómo enseña el maestro a cómo aprende el estudiante; ambos requieren 'métodos' distintos.

Evocando un poco los espíritus, se podría sospechar que, en forma indirecta, para de Zubiría, está comprometido implícitamente un sujeto receptor de esa enseñanza, quien aprende o debe aprender. Por tanto, y sin ser muy

estrictos, en la pregunta cómo enseñar, estaría también el cómo aprender. Y, recurriendo de nuevo a la sospecha, pudo haber sido la intención de quien la planteó: buscaba que, en ella, cupiera tanto el enseñar como el aprender[2]. Quedémonos con ese doble sentido, como se manejó la pregunta de de Zubiría.

Ahora bien, detengámonos un poco en el término *cómo* de la pregunta. No es difícil asociarlo con el conjunto de procedimientos y recursos de los que se vale un sujeto para transmitir un conocimiento, un saber. Pensarlo así, vuelve la pregunta mucho más operativa, pues la tarea sería evidenciar esos procedimientos y recursos a los que hoy se acude para transmitir ese saber. También, en el *cómo* se enseñó en algún momento de la historia social.

Desde las distintas Ciencias Sociales, a un conjunto de procedimientos y de recursos para generar conocimiento, se le ha dado el nombre de metodologías; en el campo de la Pedagogía, se le conoce como metodologías de la enseñanza. Aquí, el término *cómo* adquiere igual sentido y *sencillez,* para el conocimiento común. No es raro que los metodólogos se hagan la pregunta: ¿cómo se va a hacer la investigación? Puesto que, de allí, se derivan las *técnicas*, los *procedimientos* que se van a utilizar y las *herramientas* de las que se valdrá un sujeto investigador, para dar respuesta a sus objetivos. No es raro, por ejemplo, en los libros De Zubiría, que se mencionen las estrategias pedagógicas que se utilizan, las secuencias (se pueden leer como *procedimientos*) que se siguen en las prácticas educativas, en el cómo y con qué se va a enseñar.

Plantearnos la pregunta, con estas derivaciones, hace más fácil la tarea. Permite identificar ese conjunto de *procedimientos* de la enseñanza que, de manera concreta, se pueden ubicar en el tiempo, en una institución, en un sujeto. Todos van a estar inmersos en el quehacer diario del docente, en el papel que asume el estudiante, en los recursos con que cuenta, en el cómo los operativiza en el salón de clase, en un espacio pedagógico, en una práctica pedagógica o educativa (es cierto que estos términos se manejan indistintamente y se requieren aclaraciones al respecto en otro momento).

Evidentemente, la pregunta *cómo enseñar* se toma del libro de de Zubiría, quien da ideas para pensar la pregunta, concretarla. Aunque, en un conjunto de frases de sus libros, presenta algunos niveles de confusión, enseguida se exhiben, a manera de síntesis, los argumentos que da el autor para responder la pregunta inicial, según cada uno de los modelos pedagógicos:

2 Ya Flórez Ochoa (2012) afirmaba, en un documento referenciado, el hecho de que –en Educación– se suele utilizar el significado de las palabras de una manera anárquica.

1. *La pedagogía tradicional:* asume el *cómo se enseña* desde una visión transmisionista. Esto significa que el conocimiento se trae del exterior por parte del docente y se entrega al estudiante, en unas clases magistrales: el docente habla y el estudiante escucha. Lo único que intermedia entre los dos sujetos es la palabra y lo que se muestre en el tablero. No hay el recurso del juego, no se hace experimentación, no hay actividad de contacto con los objetos de conocimiento. Son aquellas clases típicas, en las que el docente, durante el tiempo de la clase, no hace más que hablar y los estudiantes –sentados en sus sillas– escuchan, toman apuntes; la posibilidad del diálogo, la confrontación de saberes o de experiencias se anula automáticamente. En algunas oportunidades, el texto se convierte en la biblia; esa herramienta de clase, a la que se recurre para dar a conocer lo que pensó su autor; con uno que otro cuestionamiento para el mismo. La exposición que hace el docente es, en esencia, oral y, eventualmente, visual. Y cuando el maestro la hace de manera reiterada y el estudiante atiende y ejercita, se garantiza el aprendizaje.
2. *La pedagogía activa:* metodológicamente, se recurre a la manipulación de los objetos de conocimiento. La actividad es una estrategia permanente en el aprendizaje. Se experimenta con las cosas, se recurre al laboratorio, donde están los tubos de ensayo, el agua, el mechero y los químicos: las herramientas de trabajo para experimentar y concluir. El método clásico de la investigación entra en juego: el problema, el desarrollo y la conclusión. El estudiante tiene la posibilidad de cometer el error y corregirlo en ese espacio, con la guía del docente, quien se convierte en guía: el sujeto que acompaña, aclara o evita el error; pero no se involucra directamente en el experimento. El saber no está en el docente, está en el museo, en la calle, en la salida pedagógica, en el taller de metalurgia. Aquí pareciera que los instrumentos que definen la metodología no están en las manos del docente ni del estudiante; son ajenos a ellos. De hecho, puede ser cualquier objeto que se encuentre donde se hace la actividad: desde una piedra hasta el tubo de Erlenmeyer, desde la cueva del conejo hasta la representación plástica de la cápsula de Bowman. El planteamiento central del modelo es aquel que considera que el sujeto –en este caso, el estudiante– es artesano de su propio conocimiento (prima la autoeducación y el autogobierno).
3. *La pedagogía constructivista:* en esta, el método es muy similar al anterior, pero aquí entra en escena la construcción conceptual, la capacidad del sujeto de producir conocimiento, de avanzar en la teoría basándose en varios autores. No se descarta la habilidad que tenga el sujeto (llámese estudiante) para la invención. La realidad del mundo exterior se convierte en materia prima, como también, la otra realidad, aquella de la reflexión:

lo que piensa el sujeto. El método va más allá de la experimentación, del contacto con el objeto. En efecto, involucra la capacidad del sujeto para construir, con base en la reflexión. Las estrategias metodológicas deben privilegiar la actividad, ser esencialmente autoestructurantes, favorecer el diálogo desequilibrante, utilizar el taller y el laboratorio, y privilegiar operaciones mentales de tipo inductivo.

4. *El modelo dialogante:* reconoce estrategias utilizadas por todos los modelos anteriores, pero fortalece el uso del diálogo, la pregunta problema, la discusión en la relación maestro-estudiante, la capacidad de memorización, el uso de conceptos y hasta prácticas pedagógicas lúdicas. En ningún momento se mencionan objetos externos: la experimentación, el taller, el laboratorio, como recursos del docente para lograr el aprendizaje. De hecho, revindica el papel activo tanto de la mediación como del estudiante; las dinámicas interactivas que confronten y generen diálogo.

Por momentos, se podría creer que las estrategias metodológicas se convierten en componentes esenciales de los modelos pedagógicos. Pero los modelos no se quedan allí. Se definen, a partir del rol del docente y del estudiante, del tratamiento que se le da al conocimiento, de la forma como se construye o se obtiene conocimiento. En fin, de todo aquello que entra en juego en la relación entre cada uno de esos componentes: estudiante, maestro, saber, contexto.

Los grados de confusión empiezan cuando el problema metodológico, en algunos momentos direccionado hacia procedimientos y técnicas, se empieza a relacionar con los papeles que cumplen los sujetos de la enseñanza en la práctica educativa, con las maneras como se trabaja en clase, con el quehacer educativo. No son pocas las veces que la pregunta *cómo enseñar* pretende amarrarse a posiciones más esencialistas, porque ella depende de la concepción que se tiene del cómo se aprende, de la actitud y noción sobre el sujeto de aprendizaje, del si deben –o no– valorarse las experiencias del sujeto, de los presupuestos sobre la concepción del hombre y de la sociedad. Todas son exigencias para entender al hombre en su multidimensionalidad, en su complejidad y en su integridad. En ese sentido, la pregunta *cómo enseñar* pierde delimitación y adquiere el don de la ubicuidad, lo que difícilmente permite aprehenderla. De allí, podría concluirse que la pregunta pareciera tener que ver con todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación.

En los planteamientos de la pedagogía actual, la pregunta *cómo enseñar* demanda mayores niveles de especificidad, porque exige que el proceso de aprehendizaje se realice teniendo en cuenta las fases por las que atraviesa el

sujeto que aprende, la edad del sujeto (es distinto enseñar a un niño de 5 años, a uno de 18, a un adulto de 30 ó 45 o a uno, incluso, de 70), los intereses del mismo, sus características cualitativas. Para el modelo dialogante, no se aprehende lo mismo los contenidos cognitivos, los valorativos y los praxiológicos; cada uno de ellos requiere una *metodología* distinta. Estas dependen de los ciclos del proceso educativo, del cómo definimos las relaciones entre el estudiante, el docente, el saber y el contexto. Para de Zubiría, el método no es autónomo ni de los propósitos, ni del contenido, ni de la secuenciación curricular. Ello se menciona en los libros de Pedagogía, a lo cual habría que agregarle las experiencias del sujeto, la formación de sus miembros cercanos (padres, hermanos, amigos), lo que se encuentra en internet o se aprende en los medios de comunicación (distinto a lo que aprende en un salón de clase), su experiencia, su contexto cultural, su relación con los libros y la lectura, los grupos de discusión en los que participa. Sin embargo, cabría preguntarse: ¿quién determina esos niveles de especificidad?, ¿hasta qué nivel se llega?, ¿qué metodología debe usarse, si se tienen en cuenta dos de los rasgos o todos juntos?

Contrario a lo que sucede en la obra de de Zubiría, en los textos de Olga Zuluaga y Flórez Ochoa, no hay una delimitación amplia de las estrategias metodológicas ni un esfuerzo de sistematicidad en torno a la pregunta *cómo enseñar*. Cuando ellos intentan delimitar cómo enseñar, simplemente mencionan las estrategias metodológicas de manera general; o, en su defecto, utilizan uno que otro procedimiento que entra en juego en la relación enseñanza-aprendizaje. Pero no lo hacen en forma organizada. Esto obliga al analista a tratar de intuirlas, identificar una que otra, entre líneas.

Para Olga Lucía Zuluaga, el método de enseñanza es un "cúmulo de normas para enseñar...un nombre de una pluralidad de procedimientos a propósito de la enseñanza..., la serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y aprender... los cuales existen en sentido estricto, a partir del siglo XVII, en el saber didáctico, cuya figura sobresaliente es Comenio"... Evitando malinterpretar, "lo que los maestros hacen a partir de los conceptos, nociones o discursos que usan en su práctica". De ella, se rescata el esfuerzo por mostrar los inicios de una discusión histórica racional de las metodologías de enseñanza, la consideración del método como "una pluralidad de procedimientos" y el ser apreciado como parte del hacer del maestro en sus prácticas cotidianas. Aun así, pierde el norte cuando asume unidireccionalmente los métodos de la enseñanza, como si fueran los mismos del aprendizaje.

Flórez Ochoa (2012) afirma que las estrategias de enseñanza, los procedimientos y las técnicas didácticas no resuelven el problema de la formación del sujeto;

menos, cuando esta es un problema pedagógico. Sin embargo, valora dos estrategias de enseñanza: a) el recurso a nuevas preguntas, puesto que para él son una forma de revisar las verdades, la validez de las creencias, 'nos mueven el piso', sacuden ideologías, cuestionan valores; la tarea, por tanto, es hacer preguntas que puedan desatar en los sujetos una actividad reflexiva y crítica. Se puede ayudar a resolver preguntas "diseñando experimentos, pruebas, ensayos, simulaciones de fenómenos, dramatizaciones de acontecimientos históricos, planos, mediciones, encuestas, etcétera". b) El juego, asumido como una experiencia para formar al hombre, como recurso creativo, experimental, como pronóstico de niveles de desarrollo. Como lo han planteado los pedagogos clásicos: Montessori, Piaget, Froebel, Vygotsky, el juego le permite al niño armonizar simbólicamente su imaginación con el mundo exterior, el juego prefigura la vida, y es en el juego de la vida cuando el hombre se forma; al fin y al cabo la vida también es un juego, pero sin regreso; los ensayos y errores se pagan sin posibilidad de decir "volvamos a empezar". En efecto, en el juego están comprometidos la imaginación, la curiosidad y el instinto de exploración de los niños.

Una posición menos dura llevaría a pensar que los dos últimos autores no se comprometen desplegando herramientas metodológicas, pues les tocaría hablar de lo que se hace en las mesas redondas, en las exposiciones a que recurre el Seminario Alemán, del uso de juguetes en un salón de clase, del recurso a la anécdota, de las preguntas-problema, de la necesidad de oler el ácido sulfúrico o del prender una vela en medio de un círculo de personas para sacar a flote nuestras experiencias. Aunque, en estos dos libros está clara la importancia de los métodos de enseñanza-aprendizaje, no hay una descripción detallada de modelos pedagógicos, como lo hace de Zubiría y Louis Not.

En síntesis, es necesario diferenciar *cómo enseñar* y *cómo aprender*, pues implica dos sujetos y dos métodos distintos: una cosa es cómo el docente comparte unos conocimientos sobre el supuesto de que el otro va a aprenderlos, y otra, cómo el sujeto aprende desde sus múltiples posibilidades. El hecho de que se utilice el juego como una metodología de enseñanza, no quiere decir, automáticamente, que para el estudiante esa sea la mejor opción de aprendizaje. Aunque, generalmente, tiende a obviarse ese doble recorrido del conocimiento, como sucede con de Zubiría. En él es posible reconocer, por lo menos, cuatro métodos de enseñanza, sin que ello signifique que en la práctica educativa cada uno se haga por aparte; la forma como se han etiquetado recoge en esencia lo que buscan: pedagogía tradicional (transmisionista), pedagogía activa (de la práctica y el juego), pedagogía constructivista (reflexiva,

deconstructiva y reconstructiva del conocimiento) y modelo dialogante. Para los otros dos autores –Flórez y Zuluaga– el tratamiento que le hicieron a la pregunta *cómo enseñar*, no es más que general e histórico y menos taxonómico.

Referencias

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos.* Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Flórez, R. (2012). *Estrategias de Enseñanza y pedagogía*. Ponencia. Bogotá: Universidad de la Salle.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia-Anthropos, Siglo del Hombre Editores.

¿A QUIÉN SE ENSEÑA?

Lucía Villamizar Herrera

"Verdad como atención. Se trata solo de escuchar. Como si no hubiera más que un lenguaje que nunca es tuyo, hecho de fragmentos que no se poseen. Como si por un instante lo ajeno se volviera próximo y lo próximo, prójimo. Como si dejaras tus oídos en medio del camino y prescindieras de cada palabra conocida. Como si cada desconocido encarnase la posibilidad de una verdad".

Carlos Skliar

La pregunta ¿a quién se enseña? se centra en la propuesta hecha por de Zubiría (2014), en su libro *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Esta pregunta indaga sobre la apuesta pedagógica desde el punto de vista de los aprendices, es decir, "la caracterización del contexto sociocultural en el que se desenvuelve la sociedad en un momento histórico y espacial determinado. Ella permite delimitar el contexto histórico, cultural, social, institucional y personal de los estudiantes bajo nuestra responsabilidad" (de Zubiría, 2013, p. 11). Y propone un camino muy poco seguido por los pedagogos. Aunque sí se hace desde otras disciplinas que contribuyen a la comprensión de la Pedagogía, como la Sociología, la Filosofía o la Antropología y, por qué no, las TIC. Entonces, abordaremos a tres pedagogos –Rafael Flórez Ochoa, Olga Lucía Zuluaga y el mismo Julián de Zubiría– quienes, con base en sus textos, explican este tema.

Para Flórez Ochoa (1994), el aprendizaje siempre se da en un contexto específico. Acercarse, hoy, al perfil posible de quienes están en proceso de

aprendizaje, requiere dilucidar una trama histórica y social, correspondiente a lo que –desde la historia– se reconoce como una época. Esto quiere decir que las prácticas pedagógicas no pueden estudiarse como una simple generalidad, pues tanto ellas como las otras de origen social poseen su propia historicidad. El nuestro es un mundo en permanente movimiento, regido por la velocidad de los acontecimientos y las prácticas tecnológicas adoptadas como patrón de comportamiento, en todas las actividades.

Sygmunt Bauman (2011) lo enseñó explícitamente, cuando describe en detalle el paso de una modernidad sólida, universal y autónoma a una modernidad llamada por muchos, posmodernidad. Esta, gracias al nuevo devenir del capitalismo, se caracteriza por eliminar los paradigmas económicos, políticos, sociales, laborales, entre otros, los cuales estaban anclados en la modernidad primaria. Desde este punto de vista, la llamada crisis de la educación se experimenta de un modo inédito en la historia de Occidente. No obstante, para las nuevas teorías educativas, siempre era posible adaptarse a las transformaciones, a través de la Pedagogía y la Didáctica.

Comparando otros autores con Flórez Ochoa, se puede percibir que la percepción acerca de la solidez de las cosas se ha ido desvaneciendo. Puesto que la experiencia misma de su permanencia resulta cada vez más difícil, más lejana de las ideas y de los rasgos de la educación sólida. Esto hace saltar por los aires el andamiaje que las hacía posibles, en pleno corazón de la modernidad. Las velocidades desmesuradas y la clara conciencia sobre la finitud de todo lo que nos rodea, incluyendo de manera especial las relaciones humanas, hacen impensable cualquier pedagogía de formación humana que se asemeje a la consolidación establecida en la memoria educativa de nuestra cultura.

Hoy, uno de los mayores combates que tiene la Pedagogía es enfrentar las contradicciones de un conocimiento que se construye en la inmediatez de los cambios, y que deben desafiar aceleradamente, no tanto al vector aprendizaje, pero sí la dupla aprender-desaprender. Las cosas que antes demarcaban toda clase de relaciones se preciaban de su capacidad para mantenerse en el tiempo. Así, se daba una especie de sentido de eternidad a todo lo aprendido escolar y extraescolarmente, a través de las instituciones educativas.

En el sujeto y la sociedad, planteados por Flórez, se muestra la duración del aprendizaje. Ese valorar mucho más las cosas cuando son de carácter finito, cuando se hacen para ser limitadas, o destruidas, o cambiadas en cualquier momento. Así que la idea de una educación –concebida para perdurar en el tiempo como la que, sin duda, existe aún en los ámbitos escolares– no concuerda con la disposición del capitalismo del mercado, que va siempre a

un ritmo de progreso acelerado. En este, las cosas se valoran no por su peso específico, sino por su carácter desechable, por la viabilidad que tengan para ser reemplazadas en corto tiempo por cosas nuevas.

En un mundo en el que el modelo de uso del conocimiento es el consumismo, valdría la pena preguntarse si del colegio a la universidad la erudición del aprendiz es la misma. Mientras que para las generaciones anteriores, lo aprendido era un valor que nadie podía disputarles y con el que se sentían seguros a lo largo de su vida. Hoy resulta alarmante y asombroso, para cualquier joven, permanecer durante mucho tiempo en un mismo empleo, en una misma relación y un mismo conocimiento. Este joven piensa que está desaprovechando quizá la novedad de un nuevo escenario, en un planeta atractivamente mudable. En estas condiciones, la antigua premisa que justificaba la transmisión del conocimiento mediante la enseñanza, ahora es obsoleta e insuficiente, debido a las arenas movedizas de los aprendizajes globales que siempre son esquivos y siempre serán susceptibles de transformación.

¿Qué posibilidad hay, entonces, de cuestionar nuestra idea de aprendices, a la luz de la propuesta del mundo moderno de Flórez? No será pertinente antes de formularnos la pregunta sobre las prácticas pedagógicas nuestras, preguntarnos ¿quién o quiénes aprenden hoy?

La condición social, a través de la cual Occidente llegó a crear la noción de joven, es relativamente nueva. De hecho, justamente, es el efecto de una reivindicación por parte de los hijos de la posguerra europea, en medio de las contradicciones propias de la reconstrucción del ideal occidental. Es decir, del hombre ilustrado, a través de la educación y los desastres heredados por estas nuevas generaciones, como consecuencia de la alianza entre ideales tecnológicos, ciencias y guerra. Lo cierto es que –ya para la segunda mitad del siglo XX– lo joven empieza a apropiarse de las diferentes expresiones culturales y sociales que el consumo ofrecía. Pero moldeadas (esas expresiones) con la estética del consumo, cuyas características más relevantes son la velocidad con la que hay que apropiarse y deshacerse de cualquier objeto del deseo. Y todo por dos cosas: a) una vida intensa, rápida y desafiante y b) la cultura del mercadeo, una nueva institución de la cual podríamos decir que emerge en el siglo XX y se consolida –de manera totalitaria– en el siglo XXI. La compra, venta y cambio permanente de las diferentes formas de consumo, las cuales reproducen simbólicamente los signos de lo joven, y los convierten en una imprescindible manera de vivir la vida, independientemente del tono cronológico de los acontecimientos y de los individuos.

La filosofía educativa avanzó, muy especialmente desde el siglo XVIII hasta comienzos del XX. Se inspiró en la metáfora del coche de caballo, es decir, con la cadencia necesaria para consolidar y garantizar un modelo de educación, cuyos fundamentos pudieran situarse por encima de los cambios o vicisitudes humanas. En resumen, la dinámica que subyacía a cualquier patrón pedagógico de la modernidad sólida, estaba fuertemente anclada en la dinámica conductista estímulo-respuesta. Inclusive, en modelos como los desarrollados por Flórez Ochoa, quien en su texto *Hacia una pedagogía del conocimiento*, presenta un listado de modelos que nombra de la siguiente manera:

- Modelo pedagógico tradicional
- Modelo conductista
- Modelo romántico
- Modelo desarrollista
- Modelo social

En realidad, todos estos modelos, como lo explica Bauman, "adoptan muchas formas en el pasado y llegaron a ser capaces de adaptarse a las circunstancias cambiantes estableciendo nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias" (2011). En realidad, todos conforman un gran bloque en el que, a pesar de las diferencias, pueden situarse, perfectamente, como modelos tradicionales, cuya inspiración teórica se guía dependiendo del paradigma sólido y sus aplicaciones. Mientras que lo que ha evidenciado el paradigma, evapora la relación central, a partir de la cual era posible establecer un acto pedagógico. Dicha relación no es otra que la de un docente que sabe y cuyo conocimiento –sea general o específico– está consolidado, de modo que puede transmitirlo a los alumnos. Quienes, a su vez, haciendo buen uso de la memoria, podrán aprender y reproducir lo que de allí se desprenda para la vida cotidiana o profesional.

Poco a poco, en las últimas décadas, hemos visto transformarse, a través de la tecnología contemporánea, los estilos de vida en todos sus giros. Esto incluye los modos de aprendizaje y, por supuesto, los escenarios en los que se ponen en práctica la enseñanza y el aprendizaje. Si se mira de cerca el mundo de las telecomunicaciones y los niveles de información en los que circulamos, bien podríamos decir que la enseñanza desapareció, debido a la fuerza de lo líquido. Por ende, ahora solo quedan campos de aprendizaje susceptibles de compartir entre alguien que coordina el encuentro pedagógico y otros que aspiran a descubrir –mediante acompañamiento, o en solitario– cómo se aprende a aprender.

En la modernidad que deja entrever Flórez, es fundamental reconocer algunos de los rasgos que diferencian los roles aprendiz-enseñante: el que aprende puede pasar perfectamente de un lugar al otro, e incluso, encarnar momentos diferentes para aprendizajes diferentes. Por ejemplo, la racionalidad tecnológica o las habilidades y competencias, para aprender a través de las tecnologías, están presentes en la mayoría de las nuevas generaciones, al punto que hoy se los denomina *nativos de las tecnologías*. Mientras que un gran número de profesores es aprendiz de la tecnología, aunque su preparación profesional la hizo con innovadores métodos pedagógicos, de los ya reconocidos –en este texto– como tradicionales.

Si se fuera a hablar de algún modelo o modelos pedagógicos para las sociedades globales, sin duda, serían creaciones intempestivas relacionadas con los problemas de aprendizaje que un determinado conocimiento requiera. Pero, en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, tal como dice Flórez Ochoa, "la sustentación conceptual y metodológica debería ser hermenéutica, y ello significa recomendar no una técnica especial de análisis, sino un enfoque metodológico general que le conviene a las Ciencias Humanas y, en particular, a la Pedagogía por tres razones de rigurosidad esenciales para la teoría pedagógica en la construcción permanente de su validez" (1996, p. 120).

Es posible que muchos otros saberes de orden científico acepten la aplicación de un método pedagógico de validez única. Pero esto, como ya se ha visto, no es posible *en* y *para* saberes, cuyo contexto circunstancial e histórico está en permanente movimiento. Por lo tanto, lo que justifica una permanente búsqueda y construcción de prácticas pedagógicas, en el campo de las Humanidades y de las Sociales, es ese permanente ir y venir entre la teoría y la práctica, o entre los saberes y su devenir pedagógico.

Mientras en otras ciencias la teoría generalmente no varía su forma de aplicación práctica, en la pedagogía está –siempre en juego– la aplicabilidad de la experiencia pedagógica en el múltiple y confuso mundo de las escuelas y teorías que se refieren a los mismos problemas, mediados por enfoques diferentes (Flórez Ochoa, 1996). Por tal razón, a pesar de que la pretensión de cientificidad de la Pedagogía circula y es actual, para los mismos teóricos de la Pedagogía, la discusión epistemológica –sobre si la Pedagogía es o no ciencia– poco resuelve el propósito de las "prácticas pedagógicas", sino se agrega a la discusión el entramado arqueológico (Foucault, 1966), a partir del cual se le llama a la Pedagogía un saber de orden teórico, estructurado; pero no ciencia *estrictum cemsum*. No por esto, las pedagogías pierden legitimidad, o dejan de inspirar prácticas educativas.

Tal como plantea Flórez Ochoa, en relación con la pedagogía occidental en su conjunto*:* "razón tenía Herbart y, con él, casi todos los pedagogos en considerar la ética como un pilar fundamental de la Pedagogía, pero todos ellos comparten una debilidad teórica crónica de la que adolece la misma Pedagogía, consistente en definir los fines de la educación y las metas de la Pedagogía solo a partir de concepciones no científicas del mundo" (1996, p. 182). Habría que plantear, como Flórez: la pedagogía no es una disciplina que únicamente explica y diseña, con base en la producción científica. Es un saber hermenéutico que abarca, además, los movimientos culturales y las sensibilidades de la historia presente, y asume la pregunta ¿a quién se enseña? En forma integral, esto quiere decir que dicha pregunta no hace relación solamente a un concepto objetivo del aprendiz, sino que se refiere, significativamente, a la relación entre razón y emoción.

Si el lugar del aprendiz, en las sociedades líquidas, está relacionado con los sistemas de conocimiento, entonces, la pedagogía no puede ser algo acabado. Es la sistematización responsable de las experiencias de aprendizaje en sociedades, en las que el ser humano tendrá que esforzarse por hacer consciente los grados de libertad ética que demanda un proceso de humanización; este, a su vez, es, de manera inédita, simbiosis maquínica, o devenir de lo humano.

Si la Pedagogía es, en buena parte, un ejercicio de comprensión de la naturaleza y si –como nos ha enseñado la biología contemporánea– la naturaleza está inacabada y se funde con las profundidades de la evolución, entonces, lo que distingue a la pedagogía de otras ciencias es su actividad poética, la afirmación del conjunto, la univocidad del ser de las cosas. Con esto, sigue siendo la mano tendida entre los logros científicos de la razón y los logros emocionales, susceptibles de formación racional como un todo y no como compartimentos. Puesto que, como dice Flórez Ochoa, "más bien de lo que se trata es de develar el significado humanamente valioso de ciertas propiedades o tendencias identificables en el proceso evolutivo natural, las cuales no podrían descartarse como metas de la pedagogía" (1996, p. 184).

Si de algo puede ocuparse la pedagogía –en nuestros tiempos, en materia de saberes y de reflexión– es de reconceptualizar sensiblemente el arte de vivir, la dignidad de ser humanos y el riesgo de ser una especie que podría extinguirse en medio de la sobresaturación de información, informática, objetos de deseo y propuestas de mercado, entre las que surfean las nuevas generaciones. Lo que queda claro, con sus hábitos y creencias, es que todavía es necesaria la pedagogía, como el extraordinario y delicado arte de conservar (en medio de la evolución) nuestra oportunidad de ser una especie que siente y piensa, de

manera singular, su propia forma de crearse, leerse, interpretarse y nombrar –con el misterio del lenguaje– su propia humanización.

De otro lado, Olga Lucía Zuluaga plantea –en su libro *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (1999), a propósito de ¿a quién se enseña?– que "para pensar un modelo pedagógico, es decir, la enseñanza en las instituciones, necesitamos conceptos y problematizaciones extraídos tanto de la pedagogía como de la práctica pedagógica" (1999, p.44). Con esta afirmación, se busca determinar el eje investigativo que moviliza arqueológicamente la historicidad de la pedagogía. Y, con ella, todas las nociones que la constituyen como formas de saber, que sin lugar a dudas, representa la clave para articular la pregunta ¿a quién se enseña? Sin embargo, si fuéramos a interrogar el texto Pedagogía e historia, la pregunta ¿a quién se enseña? no podría separarse del contexto, cuyo objetivo, básicamente, es determinar la historicidad y la diferencia entre pedagogía, saber pedagógico y prácticas pedagógicas.

Cuando se enuncia ¿a quién se enseña?, es necesario, por un lado, conocer las particularidades históricas, es decir, las condiciones sociales y humanas en las que se construye un sujeto de aprendizaje. En este caso, la relación es tripartita, ya que el campo histórico de la tarea del aprendizaje depende de la relación que se establece entre institución, enseñanza y sujetos. A partir de esta relación, puede delimitarse un conjunto de prácticas de enseñanza, como algo entendible. Puesto que las instituciones educativas se apropian, inconscientemente, del saber pedagógico, dentro de un contexto social, de unas narraciones históricas y de unos intereses económicos concretos.

Revisar así las prácticas pedagógicas, implica deconstruir la idea de una pedagogía cuyo modelo es aplicable indistintamente. De hecho, estas se mueven entre la apropiación institucional y la reflexión crítica que el maestro realiza, con base en su propio oficio y saber. En tal medida, cuando el docente se pregunte por el sujeto de aprendizaje, es necesario que comprenda que, en la tarea diaria de enseñanza, escribe sus propias prácticas pedagógicas. Las comunidades académicas son el espacio apropiado para la creación de saber pedagógico, pues, a través de la conversación permanente, los profesores pueden enriquecer, o transformar, los procesos de las prácticas pedagógicas; es decir, reflexionando críticamente. Dicha reflexión debe cubrir tanto los aspectos cognitivos relacionados con las didácticas específicas, como el carácter de *praxis* social que ellas tienen. No solo en el contexto en el que se desarrollan, sino en la proyección con la que se comunica a manera de aprendizajes: "antes de que los sujetos que representan un saber en una sociedad, lo apliquen, lo piensen y lo hablen, la institución ha delimitado el

espacio del saber y las prácticas que tales sujetos pueden y deben efectuar mediante ese saber" (Zuluaga, 1999, p. 44).

Lo que resulta representativo, para una investigación sobre las prácticas pedagógicas, es tener claro que los objetos de saber no pueden derivarse únicamente de lo que la institución permite que sea dicho. Siempre amerita un trabajo, una reconceptualización de la pedagogía, en el diálogo que va del dominio epistemológico a las especificidades didácticas de la relación enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía no puede reducirse a la manera de enseñar, puesto que deviene a partir de la cultura científica, de las apropiaciones didácticas y la forma como los saberes se apropian en la vida cotidiana. Desde el punto de vista de la pregunta ¿a quién se le enseña?, es fundamental para la tarea pedagógica, no "confundir la práctica con la enseñanza" (Zuluaga, 1999, p.47), puesto que ambas tienen contextos sociales diferentes y estatutos discursivos que no siempre coinciden, ya que "a un estudiante es necesario a veces hablarle mediante metáforas o comparaciones para buscar que los conceptos se prendan, por así decirlo, a significados de niveles más sencillos" (Zuluaga, 1999, p. 47). Visto así, es fundamental que el sujeto de enseñanza, el profesor, diferencie la pedagogía de las prácticas pedagógicas, sobre todo, de las científicas: su análisis y la comprensión de estos procesos (emparentados todos con la formación humana). Depende de la capacidad crítica de los sujetos que enseñan, discernir acerca de la construcción de una identidad, tanto intelectual, como pedagógica.

De otro lado, los dos autores centrales (ya vistos) no abordan directamente la pregunta por los aprendices. Por ende, se hace necesario incluir en el documento la pregunta ¿a quién se enseña?, basándose en la propuesta que hace de Zubiría, en su libro *Cómo diseñar un currículo por competencias*.

De Zubiría presenta, de manera un tanto tímida, la reflexión sobre los aprendices o los estudiantes, es decir, el contexto pedagógico, o lo que es igual, las diversas circunstancias sociales donde se desarrolla el acto pedagógico. Es necesario hacer una pausa para señalar que la intencionalidad de cada uno de los autores elegidos –Zubiría, Flórez Ochoa y Zuluaga– no es la misma. De hecho, la reflexión pedagógica de cada uno tiene un contexto y unas circunstancias distintas; en principio, son temporales, personales y sociales. Esto les impide enfocar sus propias reflexiones desde un mismo contexto.

Para Olga Lucía Zuluaga, su interés en el contexto pedagógico está centrado en los docentes y en una arqueología pedagógica, mientras que Flórez Ochoa

expone una reflexión centrada en el devenir de la modernidad. En este orden de ideas, de Zubiría parte de las teorías pedagógicas y de los movimientos pedagógicos desde los años setenta, para mostrar los devenires pedagógicos; presenta una panorámica sobre los diversos actores, basado en los postulados del currículo. Valga aclarar que los actores pedagógicos no deberán estudiarse y analizarse aisladamente unos de otros puesto que todos ellos se han desarrollado en un conjunto de experiencias, que, por el bien de los mismos, no sería conveniente tratar de separarlos. De Zubiría (2014) dice:

> No es lo mismo enseñar en un país occidental que en uno oriental. No es lo mismo enseñar en Chocó que en Curitiba, Concepción, Ciudad de Panamá, Cañete o Cartagena. No es lo mismo enseñar en Cincinnati, en Calcuta, en Cienfuegos o en Cali. No es lo mismo enseñar en el 2013 que en la Edad Media, la época de la Ilustración, la Guerra fría o en el ascenso del nazismo en Europa. Y no es lo mismo, porque –como decía Merani– *somos seres culturales e históricamente determinados*, según la época, la cultura, la clase social y el contexto socioeconómico en que nos desenvolvemos (p. 40-41).

El autor ratifica la idea que se viene desarrollando desde el comienzo del texto: el acto pedagógico debe ser situacional, es decir, conocer, estar y promover el contexto presente, tanto del aprendiz como de los elementos que circunscriben el quehacer pedagógico. En efecto, en la introducción de su libro, de Zubiría retoma los modelos que se implementaban a partir de la década de los sesenta: pasa de un modelo tradicional a propuestas mucho más activas que asumen el sujeto aprendiz, como centro del acto pedagógico. Esto no significaba que se dejaban de lado los contenidos, las instituciones, ni siquiera las didácticas incipientes y muy poco pensadas de los docentes. Este hecho fue un cambio muy grande para las nuevas propuestas pedagógicas de las futuras décadas. Fue tan grande que no se asimiló en su totalidad y dichas ofertas pedagógicas dieron pocos resultados, según los objetivos propuestos. Sin embargo, el gran cambio que se había gestado no retrocedió, y los ojos estaban puestos en los aprendices.

De Zubiría enfatiza en los distintos cambios y transformaciones que se suceden en las últimas décadas. Tanto así que las ideas de los nuevos pensadores y epistemólogos del siglo XX (Piaget, Ausbel, Brunner, Popper, Lakatos, Novak, Kuhn, Rosalin Driver, entre otros) fueron muy importantes, por su influencia en la época. Se les llegó a considerar excelentes en su quehacer. Desafortunadamente, su actualidad pedagógica se desvaneció en el tiempo, cuando surgieron nuevas corrientes y nuevas formas de la pedagogía.

Sin embargo, cada uno fue imitado, seguido, aplicado y referenciado; en otras palabras, dejaron huellas imborrables en la historia y en el quehacer pedagógico.

De igual manera, las últimas décadas han estado marcadas por diversos autores que consideran que la pedagogía debe transformarse de acuerdo con las tendencias sociales y que la transformación efectiva de la pedagogía puede producirse dentro de la cultura. Autores como Tobón y Maldonado –dice de Zubiría– han introducido, en el ámbito de la pedagogía, una nueva noción en los procesos pedagógicos: las competencias. Se dice que el estudiante debe adquirir competencias, puesto que, en el futuro, debe ser competente para... Se le prepara para vivir en la sociedad que lo va a recibir, una que debe estar dispuesta para él. Pero dicha preparación debe ser acorde con la sociedad, la cultura y el entorno para el que se está formando/desarrollando. Lamentablemente, el entorno pedagógico sigue siendo el mismo, las facultades de Educación forman a sus estudiantes, los futuros maestros, con las mismas metodologías, los mismos currículos, las mismas mayas curriculares.

La pregunta ¿a quién se enseña? pone de manifiesto la necesidad de una formación de los jóvenes de manera más humana y que esté acorde con los lineamientos de la Ley General de Educación (Ley 115). Refiriéndose a esta, el autor dice:

> "...exigiera que cada institución pensara y definiera su propio Proyecto Educativo Institucional, proyecto de centro como se le conoce en otros países latinoamericano. La ley general nos exigió pensar en qué tipo de individuo y qué tipo de sociedad estábamos interesados en formar, puso a pensar a las instituciones educativas en la pregunta fundamental de la educación y, al hacerlo, exigió plasmar los sueños de los educadores y convertirlos en el proyectos de las instituciones" (de Zubiría, 2014, p. 43).

Así mismo, es necesario enfatizar que cada uno de los elementos que compone la pedagogía debe estar integrado y centrado en su fin último: la educación de las nuevas generaciones. Por ello, los currículos deben revisarse constantemente, las prácticas adecuarse para que el fin social de la educación no sea otro que aportar a la sociedad, con base en las nuevas formas del ser humano.

Es necesario aclarar que no se trata de perseguir a los pedagogos, a los pensadores de la educación. Es necesario que las pedagogías tengan unas

nuevas formas sociales que posibiliten una efectiva construcción. Hay que brindarles, a los nuevos maestros, la oportunidad de comprender la "tensión entre lo local, lo regional y lo nacional y entre el individuo, la sociedad y la especie" (de Zubiría, 2014, p. 47).

Por último, cabe anotar que el PEI de la Universidad Católica Lumen Gentium propone una educación para todos; su referente es más desde la "inclusión y cobertura" (PEI, p. 9). Esta propuesta no ha sido desarrollada. Aunque está expuesta sin ningún lineamiento, o posibilidad de interpretación, se percibe como una necesidad eclesial, desde el derecho a la educación promulgado por los Derechos Humanos y por la Constitución Política de Colombia, como mandato.

En el documento ¿Qué es la Praxeología?, se propone un ejercicio de práctica profesional, en el que se intenta sensibilizar a los aprendices para que comprendan el entorno en el que están trabajando y puedan brindar distintas soluciones a las comunidades de labor. Esta práctica no pregunta por el aprendiz que es, a su vez, el praxeólogo. Se ocupa de la comunidad, del entorno, de los problemas y, en especial, de los informes que hay que presentar.

Referencias

Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

de Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa. Editorial Magisterio.

Garcés, O. L. Z., & de Echeverry, O. L. Z. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ochoa, R. F. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.

Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Plumilla Educativa (8).

EVALUACIÓN. ¿QUÉ ES Y CÓMO HACERLO?

Deisy Cuartas Montero

Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar.

Paulo Freire

Cuando los docentes piensan su práctica educativa y los modelos que están inherentes en ellos, les implica mirarse al espejo. En otras palabras, revisar esa primera visión de la mañana intentando explorar cómo se encuentra, por qué se presenta así, qué influencia su contexto escolar en la medición de los niveles de asertividad que tienen sus estudiantes; ante todo, deben monitorear qué han aprendido y enseñado en las prácticas de aula. Partiendo de lo anterior, nos hemos puesto en la tarea de indagar sobre cómo se han hecho las cosas, cómo las hacen los agentes educativos, cómo revisan y monitorean su proceso. Y, en este documento, pretendemos esbozar algunos aspectos importantes relacionados con la evaluación.

Son muchas las concepciones que se tejen alrededor de esta temática, por ello, fue preciso inspeccionar algunos referentes teóricos importantes para esta reflexión. En primer lugar, revisamos algunos aportes relacionados con qué es evaluar y con qué se evalúa; para ello, trabajamos las propuestas planteadas por Rafael Flórez Ochoa en su texto *Hacia una pedagogía del conocimiento*. En segundo lugar, estudiamos lo que propone Julián de Zubiría, en el texto *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (2006). En tercer lugar, revisamos y analizamos las concepciones sobre práctica pedagógica y la visión

de evaluación que deja entrever Olga Lucía Zuluaga Garcés en *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Por último, examinamos qué noción ofrece, sobre evaluación, el enfoque praxológico que plantea el PEI de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

Rafael Flórez Ochoa es un autor colombiano, uno de los principales referentes de la tradición pedagógica en Colombia. Respecto a la teoría pedagógica, afirma que existe y que es posible aprobarla o rebatirla. Todo esto, mirado desde la modernidad en la educación. En esa exploración, lleva al lector a ver la pedagogía como una ciencia con unos principios, vectores o dimensiones, los cuales arrojan pistas sobre la configuración de ese universo educativo, en el que Flórez teje el currículo. Con este panorama, Flórez exhibe un nivel de teorización de la pedagogía, cuyo criterio de validación está dado en qué tan bien están hechas las prácticas configuradas por la pedagogía. Así pues, su discurso se enfoca en unos niveles de evaluación, puesto que muestra la validación de un proceso de educación general: se indaga sobre su éxito y la forma como determina los criterios que la conciben.

Flórez Ochoa (1994) expone la concepción del individuo desde el enriquecimiento interno. Deja entrever que los instrumentos y la concepción de evaluación se configuran alrededor de otras miradas. En efecto, para Flórez, se anula la entidad educativa, y le da prioridad al ser y a su autoformación; es decir, a lo que denomina humanización, lo cual se convierte en un eje importante para pensar la evaluación:

> El hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la Filosofía, las Ciencias, el Arte y el Lenguaje (Flórez, 1994, p. 108)

En efecto, en la tarea de formación, lo pedagógico y antipedagógico se convierten en criterios reguladores; es decir, en un “criterio de validez para enjuiciar toda acción escolar como pedagógica o antipedagógica” (Flórez, 1994, p. 108). Dichas prácticas deben tener unos principios unificadores de formación, expuestos claramente, para que se puedan evaluar con esos mismos parámetros de validez. Entonces, cabe preguntar: ¿qué es evaluar para Flórez Ochoa? Literalmente, no es posible encontrar la respuesta a este interrogante en sus planteamientos; pero, si se revisa entrelíneas, se encuentran algunas pistas que ayudan a esbozar unas posibles respuestas para ello.

En primer lugar, ofrece una legitimación de la teoría, para luego llegar a la práctica. Esto indica que lo que muestra es una abstracción, un planteamiento teórico que se debe revisar para verificar esa práctica; no al contrario. Así, evidenciamos lo que Flórez llama "prueba de racionalidad pedagógica" (1994, p. 109), lo cual nos permite encontrar ese fin que retoma de Marian Heitger (1990): que existe una relación con el fin pedagógico de la enseñanza. Por ende, si Flórez insiste en criterios para validar los fines pedagógicos, en una u otra medida, estas acciones –denominadas pedagógicas– también deben tener estos parámetros. Este planteamiento no es evidente en la concepción de evaluación de otros autores, aunque se vislumbra una dinámica que se teje alrededor de la validación por medio de pruebas. Esto significa mostrar evidencias, es decir que podría pensarse en una correspondencia de estas validaciones como procesos de evaluación.

En segundo lugar, Rafael Flórez conceptualiza alrededor de lo que es la formación, basándose en la herencia de la ilustración; en especial, para no sustituir las "habilidades o destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien, los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formar en el ámbito espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable" (1994, p. 109). Todo esto ayuda a revisar, en paralelo, el modelo que él propone. Es decir que, bajo este criterio, no se reduce a solo acciones, puesto que la concepción de evaluación debe trascender.

Es más, cuando Flórez Ochoa menciona y retoma la 'mayoría de edad' de Kant y Rousseau, la plantea teniendo en cuenta los cuatro vectores de la evolución del ser: universalidad, autonomía, actividad de procesamiento de la información y la diversidad integrada; las cuales potencializan la formación del ser. Esto podría arrojar pistas alrededor de unos criterios de evaluación en lo pedagógico, dado que –de una u otra forma– aporta a la formación del individuo. Por consiguiente, Flórez relaciona la evolución de la naturaleza, en cuanto potencia la formación, con estos mismos vectores, para forjar al individuo "en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad" (1994, p. 111). Lo que significa el desarrollo de unas dimensiones para alcanzar dicho estado.

De esta forma, Flórez Ochoa categoriza estas diferentes dimensiones para dar estatus a la pedagogía, por ende, al concepto de formación de los individuos; así, es posible encontrar el eje articulador: un poder autorregulador desde lo interno. De esta manera, se va a poder, de una u otra forma, fijar criterios de validación de eso denominado pedagógico o antipedagógico. Desde este panorama, la evaluación se basa en ver esas acciones pedagógicas y en la

validación de la teoría, en relación con la formación de ese deber ser, o fines alcanzables. La autorregulación ayuda a concebir los principios de la misma.

Además de ello, el ideal de hombre –presentado por Flórez– vislumbra unos parámetros para determinar la correspondencia, o no, del nivel de formación esperado. Desde esta mirada, los criterios que se pueden usar para evaluar se ajustan al modelo teórico que se está validando. Dicho proceso es coherente con el concepto de formación que satisface tres condiciones: a) *antropológica* ,es el reconocimiento de sus verdaderas posibilidades, b) *teleológica,* es el razonamiento y la comprensión, para acceder a los niveles superiores de sí mismos, y c) *metodológica,* cuestiona e indaga sobre esas cuestiones pedagógicas.

Flórez Ochoa crea una validación entre lo teórico y lo práctico, que ayuda a tipificar esos postulados de modelos para determinar si es posible –o no– alcanzar esa razón del hombre moderno: el de la 'mayoría de edad', que se enmarca en lo que él denomina 'apremios'. En ellos, se encuentra la concepción de evaluar, que le da rigor a la pedagogía como ciencia. Esto implica "evaluar el grado de simplicidad y estética del sistema a nivel teórico conceptual y al nivel de las regularidades específicas observables en la enseñanza" (Flórez, 1994, p. 113).

En tercer lugar, Flórez (1994) expone unos criterios de elegibilidad que responden a la necesidad de confrontar la teoría y la práctica con una estructura más fundamental. Son cinco criterios que se ligan a interrogantes que se han retomado de Commenio (1994, p. 115):

- ¿En qué sentido o hacia dónde se humaniza el individuo?
- ¿Cómo se desarrolla este proceso de humanización?
- ¿Con qué experiencias?
- ¿Con qué técnicas y métodos?
- ¿Cómo se regula la interacción maestro-alumno?

Para el propósito específico de este documento (relacionado con ¿qué es evaluar y con qué?), se retoma el último interrogante que indaga sobre el ¿cómo se regula? Es decir, con qué me doy cuenta de que ello se logra y cómo. Así, la regulación debe ser intrínseca en el individuo; cuando los procesos o concepciones de evaluación la acogen, los resultados son mejores.

En efecto, Flórez recoge ocho principios pedagógicos que regulan la enseñanza y que, de una u otra forma, validan las categorías de lo pedagógico o antipedagógico, en la formación de los individuos. En lo pedagógico, ofrece los criterios de elegibilidad, por medio de los siguientes principios, que

podrían estar en correlación con unos posibles criterios de evaluación de esa teoría y práctica de la enseñanza: afecto del maestro, despliegue natural de los propios talentos (experiencia natural), humanización del individuo en la sociedad (medio ambiente sociocultural-currículo), humanización como proceso constructivo interior (progresivo y diferenciado), construcción de sus propias herramientas conceptuales y de su propio aprendizaje (escuela activa), zonas de desarrollo potencial (interacción significativa con un maestro inteligente), el juego prefigura la vida ("que la vida es un juego y que es en el juego de la vida que el hombre se forma" (Flórez, 2004, p. 118) e individualización (reconocer diferencias).

Estos principios ofrecen dimensiones para tener en cuenta en la enseñanza y formación de los individuos. Tácitamente, ofrece unas posibles miradas para evaluar eso que se pretende, "para influenciar la estructura cognitiva y el comportamiento del educando" (Flórez, 2004, p. 116). Por el mismo fundamento conceptual que ofrecen estos principios de la pedagogía, se convierten en ahistóricos y para nada absolutos, puesto que no tienen correspondencia con el tiempo. Finalmente, Flórez Ochoa invita a que –desde una mirada hermenéutica, como enfoque metodológico– "constantemente se recontextualice cada diseño, cada currículo y cada acción educativa, desde la parte hacia el todo y del todo hasta la parte" (Flórez, 2004, p. 210).

En esta misma perspectiva, es preciso mencionar que el concepto de enseñanza, dado por Flórez, es "planeado, intencional y especializado que propicia experiencias facilitadoras para que los individuos se formen en la modernidad" (2004, p. 153). Así, los modelos pedagógicos se convierten en un criterio de validación de dicho concepto por medio de "instrumentos de análisis para mejor entender y clasificar teóricamente las combinaciones y proyectos pedagógicos reales y posibles" (Flórez, 2004, p. 154). Y el sentido que cobran los mismos, se relaciona con la mirada de una evaluación de los mismos procesos descriptivos a los que se someten y se contextualizan históricamente.

Asimismo, Flórez Ochoa contempla la evaluación con todos los parámetros y principios, para repensarse la teoría, para contrarrestarla con la práctica pedagógica, y conseguir, así, la verdadera formación humanizante. En pocas palabras, para que haya una calidad en la educación –como la vislumbra Flórez– se necesita una regulación, recontextualización de todos estos elementos antes mencionados, que, en definitiva, son los que conforman el currículo.

Por otro lado, retomaremos los planteamientos de Julián de Zubiría Samper (2006), en cuanto a lo que es evaluar y encontrar el cómo y con qué se hace. Este autor, igualmente colombiano, hace la presentación de los diferentes modelos pedagógicos desde los planteamientos que recoge de las concepciones teóricas de Cesar Coll (1994) y Luis Not (1983) sobre el currículo. Entre ellas, encontramos el hexágono de preguntas orientadoras que esbozan correlaciones pedagógicas: ¿qué es enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué y cuándo y cómo evaluar? En este apartado, nos ocuparemos de los últimos interrogantes trabajados en su texto, relacionados sobre la concepción que se tiene de evaluación.

De Zubiría (2006) presenta tres grandes modelos concebidos en la pedagogía tradicional y en el modelo heteroestructurante: a) la Escuela Activa y los modelos autoestructurantes, b) las corrientes constructivistas y c) los modelos autoestructurantes, hacia una pedagogía dialogante. Así pues, la concepción que plantea de Zubiría muestra cómo los seres humanos están en constate proceso de evaluación, dado que "evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo a unos fines que nos hemos trazado" (2006, p. 59). Y son inherentes en todos los procesos de la vida.

Desde la perspectiva que ofrece de Zubiría, la evaluación se asume, de acuerdo con el modelo del docente. Por ello, los juicios y comparaciones, usados para garantizar que ese concepto emitido corresponda a la realidad, están mediados por la forma como el docente considera lo que es evaluar y cómo hacerlo. Este autor presenta su propuesta a partir de los planteamientos de Coll:

> Las preguntas qué, cuándo y cómo evaluar, deben plantearse a nuestro juicio en el marco de la respuesta previa, de la que partiremos en nuestro análisis: evaluar, ¿para qué?, o si se prefiere, ¿qué funciones está llamada a cumplir la evaluación? Como veremos, el qué, el cómo y el cuándo evaluar dan lugar a respuestas sensiblemente distintas, según que se refieran a una u otra de las funciones de la evaluación (Coll, 1994, p. 124, citado por de Zubiría, 2006, p. 58)

¿Con qué propósito se evalúa, se monitorea, o se hace seguimiento? Lo que de Zubiría retoma de Coll permite conocer los aspectos que deben estar presentes en la evaluación; así, se logra lo que de Zubiría denomina una práctica reflexionada. Sin embargo, el papel de la evaluación se ha asumido desde el carácter punitivo, "la evaluación no es utilizada para diagnosticar,

sino para promover, estimular o facilitar la adquisición de conocimiento" (de Zubiría, 2006, p. 61). En efecto, de una u otra manera, se ha reducido a una concepción sumativa que tienen los estudiantes al finalizar un ciclo, semestre o periodo de tiempo establecido. De esta forma, la concepción de evaluación –planteada por de Zubiría– es una "evaluación educativa que le han asignado tres grandes finalidades: diagnosticar, formar y sumar (de Zubiría y González, 1995, citado por de Zubiría, 2006, p. 61). Esta evaluación termina en un nivel de promoción de los estudiantes y es influenciada por los contenidos que se trabajan.

Así mismo, evaluar no solo implica promover; por el contrario, de Zubiría presenta la necesidad de que ella se desarrolle en "una dimensión valorativa, cognoscitiva y praxiológica; la evaluación educativa tiene que dar cuenta de cada uno de estos aspectos y de su integridad" (de Zubiría, 2006, p. 62). No obstante, este planteamiento se relaciona con una concepción de evaluación más amplia, es decir, desde una evaluación formativa para alcanzar una educación de calidad que esté de acuerdo con los propósitos y fines de la educación. Por ello, "para atender la esencia misma de la educación y del maestro: la calidad de sus prácticas, los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes, trascendiendo así la evaluación sumativa y cuantificable." (MEN, 2014, p. 10). Y este es uno de los planteamientos y reflexiones que De Zubiría lleva al lector, en su obra.

En consecuencia, de Zubiría ofrece unos modelos y unos tipos de evaluaciones que vale la pena revisar, para analizar su nivel de pertinencia con las prácticas educativas de los docentes de la universidad. Es más, la coherencia -o no, con lo que busca una evaluación auténtica- ayuda a encontrar un panorama más amplio de formación y el proceso que ella misma conlleva. Vale la pena mencionar que esta concepción no es la misma en todos los modelos presentados por el autor. La evaluación auténtica que menciona de Zubiría es coherente con la concepción de evaluación dada en el Decreto 1290 de 1990 del MEN que rige como un buen referente educativo en Colombia.

A continuación, se detallan los modelos planteados por de Zubiría y la concepción de evaluación de los mismos. En primer lugar, están la pedagogía tradicional y el modelo heteroestructurante. En ellos, se concibe la evaluación con la finalidad expresa de saber "hasta qué punto han quedado asimilados "al pie de la letra", los conocimientos y las normas enseñadas y transmitidas" (de Zubiría, 2006, p. 85). Como se puede observar, en esta perspectiva hay una concepción bancaria de la educación, como plantea Freire: se posee la idea de 'consignar' conocimientos y, por ello, la necesidad de constatar el nivel de asimilación. En este modelo, el papel del maestro es el de 'transmitir un

saber', para que la evaluación sea consecuente con este conductismo. Esto nos lleva a afirmar que la evaluación permite "determinar la presencia o ausencia de los contenidos o las normas transmitidas" (de Zubiría, 2006, p. 86). Por consiguiente, la evaluación es netamente punitiva y conductista; solo de carácter sumativo y de revisión de resultados finales.

En segundo lugar, están la escuela activa y los modelos autoestructurantes. Estos ofrecen una concepción del saber a partir de los estudiantes, y promueven la autoformación y la autoreflexión, en su proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, el maestro deja de ser un instructor para convertirse en guía, acompañante o facilitador (de Zubiría). Así, la evaluación es permeada por el pensamiento de que la escuela no solo es un lugar para aprender contenidos, donde se reconoce a los estudiantes desde lo humano, desde la concepción de la felicidad para promover autonomía. Por ello, se involucra una valoración que trasciende esa idea tradicional de juzgar. De esta manera, la evaluación se empieza a vislumbrar como un proceso, en el cual el estudiante toma parte, con su experiencia, con su vida.

En tercer lugar, de Zubiría muestra las corrientes constructivistas y los modelos autoestructurantes. En esta perspectiva, se entiende la evaluación bajo la concepción de la subjetividad y, por lo tanto, debe ser cualitativa e integral. Y retoma a Bustos (1994) para plantear la necesidad de generar la autoevaluación y el reconocimiento de diferentes agentes educativos para participar en ella. Es decir, se da una concepción más objetiva de la evaluación: se le ve como un proceso, cuya mirada del maestro se permea de otras informaciones que ofrece el contexto. De ahí que se reconoce como individualizada e integral, "para reflejar el desarrollo del individuo como un todo" (de Zubiría, 2006, p. 179).

En cuarto y último lugar, está la propuesta de de Zubiría, en su libro *Hacia una pedagogía dialogante,* resultado de su investigación. Desde esta postura, "la evaluación se debe abordar en tres dimensiones humanas. Debe describir y explicar el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar; debe privilegiar la evaluación de la modificabilidad y reconocer el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación" (de Zubiría, 2006, p. 235).

Por lo anterior, se involucra el denominado seguimiento. Como la evaluación formativa realiza un seguimiento, elabora un "diagnóstico tanto valorativo y praxiológico, dado que todas ellas deben ser objeto de trabajo mediado por la escuela" (de Zubiría, 2006, p. 236). A partir de esta lógica, de Zubiría enfoca su reflexión para mostrar que la evaluación se puede pensar como el proceso

que realiza un docente para verificar si sus estudiantes han comprendido, aprendido, interpretado, argumentado, propuesto y debatido todos aquellos tópicos, o unidades, con los que ha acompañado el proceso de formación de cada uno de ellos.

De Zubiría, cuando esboza cada modelo pedagógico, muestra que este sistema de verificación ha sido interpretado, adaptado y acogido de diversas formas por los docentes. Esta evaluación es diferente, de acuerdo con el modelo o modelos que el docente realiza dentro del aula. Esta postura es congruente con lo mencionado por el Ministerio de Educación, en la definición de las competencias que hace desde "Saber Pro". Ha determinado tres competencias comunes para los licenciados, entre ellas está la de evaluar. Lo que indica que se concibe como uno de los tres pilares para la formación de maestros:

> **Evaluar:** competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos: a) conocer diversas alternativas para evaluar, b) comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos, c) comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación (MEN, 2014, p. 9)

Desde esta mirada, el discurso de de Zubiría encuentra diálogo con el MEN, puesto que perfila, de una u otra forma, esa evaluación y ofrece un cambio de paradigma, en los cuales se han inscrito los procesos educativos en Colombia. De hecho, prima la autorregulación de los individuos y la concepción de la evaluación, desde otras alternativas, como pensar en procesos y no productos finales. Así las cosas, el último modelo esbozado por dicho autor, presenta la necesidad de una evaluación formativa:

> La evaluación que se realiza de los educandos en el aula debe centrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos o procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes. Este tipo de evaluación tiene una naturaleza formativa tanto para docentes como para estudiantes y su propósito fundamental es brindar información para que los maestros vuelvan a mirar sus procesos de enseñanza y los educandos enfaticen y consoliden sus procesos de aprendizaje (MEN, 2009, p. 17).

En este enfoque, la evaluación formativa sobrepasa el concepto tradicional de lo que se ha llamado calificación de los estudiantes. Lo que nos lleva a cuestionar: ¿qué concepción se tiene en la Universidad sobre el concepto de evaluación?, ¿se está evaluando o solo calificando? El sistema, en el que se concibe la *alma mater*, está basado específicamente en una medición de ese proceso evaluativo y se ha olvidado de "una mirada más amplia sobre los sujetos y sus procesos, porque incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones humanas, por tanto, toma en cuenta los contextos, las diferencias culturales y los ritmos de aprendizaje" (MEN, 2008, p. 23).

En un tercer momento de la búsqueda de esos referentes teóricos, encontramos la postura de Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999), en su texto *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Esta es una propuesta que trata acerca del reconocimiento de la práctica de aula. En ella, problematiza la pedagogía; al hacerlo, le da importancia instrumental a la pedagogía. Todo porque está como disciplina, "encuentra, en su existencia instrumental, el principal obstáculo para relacionarse con el conocimiento" (Zuluaga, 1999, p. 5).

Uno de los principios que rigen los planteamientos de Zuluaga (1999) es el hecho de concebir al maestro como sujeto de enseñanza, en el contexto de la práctica de aula para "reivindicar la enseñanza como lo sustancial de la pedagogía" (Zuluaga, 1999, p. 10). De esta forma, "el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico" (Zuluaga, 1999, p. 11). Esto se logra explicar con la idea de que no solo el maestro es un método forjado desde la pedagogía, sino una práctica, cuyo campo de aplicación es el discurso.

Bajo esta mirada, encontrar planteamientos en Zuluaga sobre evaluación es un tanto indescifrable, pero se puede entrever alguna concepción de ella en lo denominado práctica de aula, mediatizada por el discurso. Por ello, es pertinente plantear que la evaluación es consecuente con los tipos de contenidos que se orienten, y Olga Lucía hace un claro énfasis en mostrar cómo se ha reducido "la enseñanza de las ciencias a procesos de aprendizaje" (Zuluaga, 1999, p. 11), que -según la autora- muestra el nivel inferior de cultura que posee el maestro- pues se reduce solamente a un saber instrumental.

Ante lo anterior, ¿cómo se concibe la evaluación más allá de ese saber instrumental? Este interrogante es posible responderlo con los planteamientos que, para Zuluaga, son fundamentales para rescatar la práctica pedagógica y el trascender en la concepción instrumental de la pedagogía envuelta en "cotidianidad de la enseñanza del maestro y de la escuela" (Zuluaga, 1999, p. 12). En virtud de ello, es posible pensar que los procesos evaluativos deben

ser consecuentes con los propósitos de la enseñanza, es decir, más cercanos y relacionados con esa cotidianidad del maestro y del discurso que los forja. Olga Lucía menciona que se hace historia cuando se enseña, por ello, deja entrever la necesidad de pensar en todo lo que rodea la enseñanza -dentro y fuera de ella- para encontrar el reconocimiento de esa práctica pedagógica, que:

> posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas del saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza (Zuluaga, 1999, p. 14)

Esto permite una conjugación de ese saber teórico con la misma práctica que se pone en juego para historiarlo. De esta forma, el conocimiento cobra prioridad en el ser pedagógico, el aula retoma otro lugar simbólico y rechaza el carácter transmisionista o instrumental que se le ha dado al maestro. El análisis del discurso que plantea Zuluaga, permite pensar en estas posibles categorías para esbozar la evaluación, con base en ese pensar histórico de la pedagogía: la institución, el sujeto y el saber pedagógico. Es decir, que todo lo que se pueda generar en estos espacios tiene un carácter de revisión y análisis, porque puede aportar a los procesos evaluativos que deseamos encontrar.

Así mismo, la documentación que ellos arrojan, en otras palabras, la evidencia de la enseñanza, puede tomarse como insumo de la evaluación y dichos documentos serán "registros de esas prácticas" (Zuluaga, 1999, p.

18). Todo ello ayuda a reconfigurar la eficacia de la práctica y las reglas del discurso de la enseñanza se muestran como insumos importantes para la evaluación del proceso. Por esto, podemos inferir que cualquier forma de evaluación puede presentarse desde la relación de la "práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero, la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política" (Zuluaga, 1999, p. 26). Esto logra una sistematicidad que evidencia lo alcanzado en la enseñanza y la práctica de aula.

Finalmente, considera que la evaluación no está implícita en su discurso, pero deja entrever una forma diferente de concebirla, por la reivindicación que le da al maestro y por el análisis del discurso de la práctica pedagógica. Por eso, si su planteamiento se configura sobre la enseñanza, unos posibles registros y análisis del discurso se pensarían en esta perspectiva.

Para terminar la referencia teórica que subyace en la búsqueda de qué es evaluar y cómo hacerlo, es pertinente revisar otro autor. Tal es el caso de Carlos Germán Juliao Vargas, en el texto *La responsabilidad social una práctica de vida* y su apartado ¿Qué es eso de praxeología?, referente teórico del Proyecto Educativo Institucional de La Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

En primer lugar, en el PEI (2015), literal G, la praxeología forma parte de sus principios y valores: "Praxeología: incentivamos el ejercicio de la práctica (social y profesional), como validación de la teoría, para formar ciudadanos socialmente responsables" (p. 9). Con "este reconocimiento, es preciso entender la praxeología como un discurso" (Juliao, 2011, p. 82) que surge y designa una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana.

Por tanto, este documento comprende un análisis de esa práctica. En este punto, coincidimos con lo planteado por Zuluaga (1999). Aunque, para Juliao (2011), los principios de la praxeología permiten: un análisis de la praxis, que indaga y construye saberes de la práctica, un saber se hace poético, diferente a la práctica espontánea (hábitos). Todo ello implica una reflexión intelectual permanente de los individuos involucrados en el acto de educar.

Si se piensa la evaluación bajo estos parámetros, hay que realizar una deliberación permanente, en las que se monitorean las prácticas para una reflexión sobre el conocimiento; pero en concordancia con el carácter y el sentido humano de la educación. De esta manera, una de las posibles formas de cómo evaluar se puede justificar, desde las mismas fases planteadas por Juliao: ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Todas estas permiten ver las prácticas, según un análisis hermenéutico, dado el carácter que la misma universidad ofrece.

Podemos concluir que Rafael Flórez Ochoa, Julián de Zubiría, Olga Lucía Zuluaga y Carlos Germán Juliao asumen diversas posturas -visibles o no- sobre la evaluación. Pero, finalmente, todos advierten la necesidad de pensar los contextos escolares, con una mirada diferente a la enseñanza desde el análisis y reflexión del discurso que encarnan las prácticas de aula y los modelos, en los que se configuran los actores de la educación. En definitiva, la evaluación necesita ser repensada, debido a que existe confusión o poca claridad de ella, en cuanto a cómo abordarla, especialmente, desde el contexto universitario.

Referencias

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.* 2ª edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

El Tiempo. (2015). Resultados pruebas PISA. Recuperado en: http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-en-el-ultimo-lugar-en-pruebas-pisa/14224736.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial Nomos S.bA.

Juliao, V. C. (2011). *La responsabilidad social: una práctica de vida.* Bogotá: Uniminuto.

MEN. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas, versión preliminar.* Viceministerio de Educación superior. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2009). *Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

PEI (2015, 10 de Agosto). Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Recuperado en: http://www.unicatolica.edu.co/documentos_pdf/institucional/PEIv.octubre2013.pdf.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Anthropos Editorial.

MODELOS Y CURRÍCULOS/ TENSIONES Y DILEMAS

Julio César Rubio Gallardo

"Se mide la inteligencia del individuo por la cantidad de incertidumbres que es capaz de soportar."

Immanuel Kant

"Pero para que el conocimiento tenga alguna posibilidad de encarnarse en el presente de un curso, es necesario dejar de blandir el pasado como una vergüenza y el porvenir como un castigo".

Daniel Pennac

En cada campo de conocimiento, existe una serie de autores, obras y categorías que, por la fuerza y recurrencia de su uso, padecen dos situaciones importantes de reconocer. De un lado, van configurando un cúmulo de saber que instala un régimen de verdad y, por tanto, de hegemonía sobre los debates y argumentos que se suscitan en la vida institucional, académica y cotidiana de la educación y la pedagogía; entre otros. Este es el caso de los autores y libros escogidos para la investigación que se socializa en este artículo. Dichos autores fueron: Louis Not, *Las pedagogía del conocimiento* (1969)*;* Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1984); Julián de Zubiría, *Los modelos pedagógicos* (2006), *Cómo diseñar un currículo por competencias* (2014)*;* y, Olga Lucía Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* (1999). En el caso de Unicatólica, el autor recurrente y referente central, es Carlos Germán Juliao Vargas y su obra *El enfoque praxeológico* (2011).

Todos ellos han contribuido a la demarcación y puesta en juego de una serie de conceptos y argumentos para definir y comprender, desde sus ópticas, el campo de la educación en Colombia. No son los únicos, pero sí los más significativos. Además de constituir cierta hegemonía cognitiva, resultan relevantes a la hora de entablar un diálogo crítico con sus postulados, para auscultarlos y debatirlos. En este acto dialéctico de reconocimiento, se encuentra el valor de la investigación realizada. A manera de glosas, se presentan en este apartado y se recogen las discusiones y sugerencias que el grupo elaboró en el transcurso de la investigación. Estas no tienen la pretensión de ser conclusiones, de hecho, es un texto en el que se exponen hallazgos y temas de debate para profundizar. Sin embargo, la responsabilidad de lo escrito es plenamente del autor.

Prescripción y movimiento

La lectura detallada de los libros y autores escogidos para la investigación deja ver -como un rasgo clave sobre las concepciones del modelo pedagógico-, el sentido *prescriptivo* que encarna, el cual se extiende a la idea de currículo. Prescripción que indica el trabajo de ordenar, organizar, administrar y/o encuadrar la práctica o acción educativa. Desde el modelo tradicional hasta el dialogante, esta lógica de acción es central para el funcionamiento escolar y pedagógico. Incluso, en las propuestas más libertarias, es importante delinear unos principios y formas de hacer, que logren concretar visiones o propósitos de formación, de enseñanza, de aprendizaje y/o de ser ciudadanos. Este rasgo axial de la idea de modelo pone, en primer plano, el histórico debate entre libertad y autoridad, entre normalización y autonomía, entre el *deber ser* y *lo que es* el mundo educativo.

Sin embargo, es importante reconocer que una de las características generales de los procesos de enseñanza-aprendizaje es la mención, no siempre explícita, de un modelo pedagógico o educativo que le da soporte, identidad y consistencia conceptual a dicho proceso. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje supone, de quien lo agencia (institución y docente), un cúmulo de conocimientos acerca de las disciplinas y estrategias pedagógicas para la enseñanza de ellas. No hay que olvidar las competencias, como saber ordenar contenidos, evaluarlos y diseñar actividades que potencien y hagan del aprendizaje un acto eficaz y socializador. En tal sentido, un modelo pedagógico funciona como un meta-discurso ordenador y orientador del proceso, desde el cual se definen roles sociales, principios éticos y educativos, y unos perfiles de los sujetos de la educación, sean profesores-estudiantes, docentes-alumnos, o tutores-aprendices. Es decir, la definición de modelo pedagógico se encuentra

en el centro de la diversidad de miradas disciplinares y énfasis institucionales que hacen de este concepto y/o categoría, un asunto polisémico, no exento de tensiones conceptuales y prácticas.

Este rasgo -tensión o paradoja, entre el *deber ser* y la *práctica educativa-* es importante reconocerlo, no como imposibilidad, sino como un obstáculo, en la acepción del filósofo Gaston Bachelard, quien dice: "es el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparece, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos" (2000, p. 15). Es decir, intentar la relación congruente entre el deber ser y la práctica significa enfrentarse a un obstáculo. Para el autor, reconocer la existencia de estos obstáculos es, en primera instancia, tratar de superarlos o trascenderlos; este movimiento lo llama *ruptura epistemológica*. En este orden de ideas, enfrentarse a la discusión y diseño del modelo pedagógico y el currículo es reconocer y gestionar aquello que debería ser y lo que efectivamente sucede, o se presenta en la vida cotidiana. Esto indica un grado, o *espectro de incertidumbre* que, entendido como posibilidad, permite y expande la reflexión y la acción del diseño y opción pedagógica y curricular.

Desde esta perspectiva, el deber ser y la práctica educativa no son dos dimensiones opuestas y excluyentes, como tampoco suponen una concordancia en extremo. Uno de los grandes problemas es asumir alguna de las dos posturas anteriores, las cuales niegan o invisibilizan, la tensión o margen de incertidumbre que esta relación posee. El arte de pensar y gestionar el modelo y el currículo supone estar atentos a dicho margen, puesto que poner en práctica los principios o sentidos sugeridos en el modelo (como propuesta general), no solo produce dificultades, traumas o indisciplinas, sino posibilidades de recrear e imaginar otras rutas o acciones educativas no previstas, pero enriquecedoras para el mismo modelo y el currículo. Esto deja en evidencia un vacío, o reto, para pensar y resolver: la deficiencia de dar cuenta de ese margen creativo de la práctica, porque, por un lado, los esquemas de seguimiento están centrados en confirmar lo planeado previamente, y, por el otro, por la ausencia y poco reconocimiento de contar y valorar esas otras acciones educativas, pues se consideran banales o, en su defecto, por fuera del orden del deber ser. Esta tensión señala un reto epistémico y técnico en los diseños y lógicas operativas en la gestión del campo educativo, en tanto las dos coexisten.

Pero, al mismo tiempo, no se debe obviar u olvidar, que las instituciones educativas siguen siendo herederas de un diseño y *ethos institucional*

conservador, en el sentido de que buscan resguardar, proteger y transmitir toda una tradición académica y cultural. En muchas ocasiones, dicha tradición opera como el deber ser, bien sea eclesial, secular, científico o empresarial. Y tiene la fuerza de obliterar cualquier intento de cambio y dociliza las prácticas administrativas y educativas, en función del cumplimento de unos valores sagrados o incuestionables. Al punto que se califican como "antipedagógicas", las acciones, prácticas o discursos que se alejan del deber ser (Flórez, 1994).

En esa parte, emerge una tensión y reflexión interesante: ¿cómo diseñar un modelo pedagógico sin afectar los saberes y prácticas educativas instituidas en los sujetos y en las culturales organizacionales?, o ¿cómo reconocer los saberes y prácticas pedagógicas sin perder de vista la existencia de un modelo? Efectivamente, se pueden y deben diseñar los modelos y currículos, pero -como diría Bourdieu- sería un "diseño de papel", que, para muchas instituciones, les resulta funcional para cumplir un requisito legal; pero que de fondo expresa una tensión institucional que suele negarse u ocultarse, por los efectos del cumplimiento, la calidad y la eficacia educativa. Lo cual oculta o pierde de vista las potencialidades que subyacen en los órdenes aleatorios, emergentes o no formalizados que se gestan en las instituciones.

La práctica educativa, en este orden de ideas, no es copia o reproducción fija del modelo pedagógico, ella tiene como rasgos esenciales, la invención, la imaginación, lo 'inédito posible' que reconociera Paulo Freire. Pero tampoco puede ser un antagonismo de la filosofía que inspira el modelo. En este punto, nuevamente, emerge la inquietud acerca del espectro de incertidumbre que supone agenciar, gestionar o administrar el campo educativo, en tanto la concepción de modelo pedagógico se juega en una perspectiva que podría llamarse *magmática.* Es decir, y recurriendo a Cornelius Castoriadis, el modelo tiene la fuerza prescriptiva de lo instituido, de la norma, de la tradición, del orden establecido y/o patrón de conducta que rigen las reglas del campo. Pero se debe reconocer que la existencia de lo instituido hace parte de la dinámica histórica, por tanto, la norma y la ley no son inmutables; ellas emergen de un proceso instituyente, de un acto de creación e imaginación social que permite el movimiento y los cambios. El modelo pedagógico es la reserva y conservación de un sentido educativo, tradicional o alternativo (lo instituido), y la práctica educativa opera y hace surgir aquello inédito e inesperado (lo instituyente), que actualiza y renueva el modelo. Esta lógica de permanencias y movimientos, tradiciones y cambios, normas y novedades, debe reconocerse en las preguntas y propuestas pedagógicas.

Si bien la lógica o perspectiva magmática del modelo y el currículo pone énfasis en el cambio y en el movimiento, no quiere decir que están regidos

por la obsolescencia o la aceleración, de la que hacen mención autores contemporáneos (Virilio, 1996; Bauman 2004, 2011, 2007; Berian, 2008). Como se ha dicho anteriormente, y en palabras de de Sousa (2007), a propósito de la universidad, las instituciones educativas cambian muy lentamente (como parte de su *ethos* conservador), pero esta lentitud, al parecer de carácter endógeno, tiene relación con la rutinización y control de las acciones educativas como reafirmación de una (supuesta) identidad institucional que obtura, dociliza o invisibiliza las prácticas y el margen de incertidumbre. En términos institucionales, no está mal que esto ocurra, es una obligación sostener y reproducir el proyecto educativo, el modelo y el currículo. Pero dicha defensa no debe ser ciega al conjunto de posibilidades que el hacer práctico genera, no solo en los microespacios educativos, sino en lo que ellos pueden proponer al conjunto institucional. Es importante insistir en esta perspectiva de doble mirada (lo institucional y el hacer práctico), para lograr imaginar mutuas interrelaciones y decisiones.

Contextualización

Cualquier intento por pensar, diseñar o proyectar el campo educativo, se enfrenta a la tarea inevitable de la *contextualización.* Inevitable porque este campo tiene diferentes condicionantes que obligan, de manera recurrente, a identificar las transformaciones socioculturales, las políticas globales y nacionales dirigidas a la educación y campos afines, y a las decisiones gubernamentales que no dejan de contemplar a la educación como uno de sus ejes o temas estratégicos. Contextualizar supone, entonces, estar atentos a un conjunto de dimensiones o acontecimientos que, de diversa manera, tensionan, conflictuan, enriquecen o expanden el hacer educativo. A manera de propuesta, y recogiendo algunas de las ideas que ha desarrollado Julián de Zubiría (2013), se presentan cuatro dimensiones o aspectos a tener en cuenta para la contextualización.

La primera dimensión o aspecto, pasa por reconocer la existencia y promoción de *políticas educativas globales.* Temas como la inclusión, las competencias, el bilingüismo o el emprendimiento, hacen parte de decisiones políticas que trascienden los estados nacionales, y se inscriben dentro de los actuales requerimientos de calidad, pertinencia, actualidad y eficacia educativa. En este sentido, vale decir que la llamada globalización y/o mundialización, también ha incidido en el campo educativo local, basta mencionar el papel que cumple la Unesco o las directrices macroeconómicas que definen énfasis de trabajo y presupuestos destinados a la educación, como lo sugiere la OCDE. En síntesis, bajo el principio de la internacionalización educativa – de currículos,

certificaciones, énfasis y perfiles – se instala y agencia un condicionante cada vez más fuerte y definitorio del campo. Estar atentos y alertas a los planteamientos de estas políticas, obliga una mirada estructural-global del mundo educativo, pero también una mirada sobre la implementación y alcance de ellas en las políticas locales y en las implicaciones para las instituciones educativas social e históricamente situadas.

Si bien se reconocen las políticas globales como primera dimensión, estas deben ligarse a tres aspectos más, que complejizan y amplían la lectura de la educación en el presente. Julián de Zubiría (2013), quien pone énfasis en la contextualización, la resalta, porque en ella radica parte de la *relevancia* y *pertinencia* del modelo y el currículo, por ello sugiere que:

> Es obligatorio que identifiquemos las características de la población por mediar y las de sus familias, así como también sus expectativas, sus necesidades, sus condiciones y sus características sociales y culturales. Solo teniendo en cuenta lo anterior, es posible garantizar una educación pertinente y relevante para los niños y jóvenes que se involucran en el proceso, para sus familias y la comunidad en la cual están inmersos (p. 42)

Esta *identificación de la población* (jóvenes y familias con sus expectativas) es la segunda dimensión o aspecto dentro de la contextualización. Es interesante, porque reconoce que la acción educativa se desarrolla con sujetos concretos y no abstractos, que están inscritos en pertenencias socioeconómicas, étnicas, de género y con procedencias culturales diversas; además de las consabidas diferencias cognitivas, o de múltiples inteligencias, que esta población supone. El tradicional canon que pregonaba, férreamente, "un único modelo, una sola práctica, para un tipo de sujeto", se ve interpelado por este criterio de contextualización. Por ello, de Zubiría pone de presente que también se debe contextualizar el rendimiento individual de los sujetos, que no basta una mirada general de ellos, que lo interesante es lograr especificar y/o detallar su proceso formativo, como parte de la acción educativa. En este punto, se conjugan otros criterios como la idea de desarrollo, la dimensión generacional, las exigencias de las competencias en sus diferentes versiones y énfasis, junto a las búsquedas que el modelo pedagógico propone y debe agenciar, de cara a sus propósitos de formación. Lo interesante de este punto es que permite reconocer que los(as) estudiantes están sufriendo una mutación socioantropológica de importante densidad histórica e institucional.

Pero este rasgo social de la mutación que está sufriendo la noción e identidad del estudiante, interpela, de manera central, las funciones y propósitos

de las instituciones educativas. De la canónica imagen de un estudiante homogéneamente concebido y disciplinado en la escuela panóptica (en la acepción de Michel Foucault), se está migrando a una pluralización subjetiva y de adscripciones sociales que complejizan la acción educativa. Ya no solo se debe atender o responder por los conocimientos disciplinares, o las competencias básicas de aprendizaje, también ha de responderse por el reconocimiento de las diferencias étnico-raciales, de género, cognitivas y, en Colombia, por las víctimas de la violencia sociopolítica. Es decir, dar cuenta de la educación inclusiva, o inclusión educativa. Esta obligación mundial de las instituciones educativas incide directamente en la definición y/o elección del modelo pedagógico y en el diseño curricular, a menos que se conciba que la educación inclusiva es un principio y no una práctica. Además, es importante reconocer el llamado de atención que hace François Dubet (2006), a propósito de esta mutación, y es que cada vez más los estudiantes han empezado a ser *clientes*, producto de la empresarización educativa, que, a la postre, también afecta la relación pedagógica, el modelo y el currículo. Esta idea de cliente desplaza la imagen del sujeto que aprende –estudiante- y lo dota de nuevas características cercanas a lo administrativo-financiero, porque se reconoce al estudiante y su familia con poder, exigencia y reclamo, no solo académico. Lo que demanda un esfuerzo por caracterizar este cambio de posición, de rol y responsabilidad.

Pero así como cambian o mutan los(as) estudiantes, también la figura docente padece profundas transformaciones. La primera de ellas, está íntimamente ligada al privilegio que el aprendizaje tiene en las agendas educativas, en tanto la calidad educativa y las prioridades gubernamentales se evidencian en los resultados que arrojan las diferentes pruebas nacionales e internacionales que los estudiantes presentan. El énfasis en los resultados de aprendizaje oculta y/o invisibiliza la enseñanza, las prácticas pedagógicas, la figura docente y las preguntas e inquietudes que este sujeto elabora de su lugar y de sí mismo. Con el agravante, en caso de que los resultados no sean los mejores, inmediatamente las razones se buscan en la enseñanza. Así, el docente semeja un "chivo expiatorio" de los malos resultados de educativos o un "acompañante" cuando estos resultados sirven como indicador de calidad. En ambas figuras el docente es despojado de su lugar como sujeto de saber, mucho más, en un contexto de homogenización e internacionalización curricular y empresarización educativa.

Ligado a este aspecto de la diversidad del sujeto educativo, es importante *contextualizar la institución misma* como tercera dimensión, porque no es igual si su carácter es público o privado, laico o eclesial. Estas diferencias indican un tipo de perfil a la hora de definir la acción y/o práctica pedagógica. Parte de

ello está en las búsquedas teleológicas, en los horizontes institucionales, en la idea de sociedad y en las lógicas de gestión educativa que se definan; conocer muy bien la institución y el momento histórico en el cual ella se inscribe, es fundamental para entender sus apuestas y restricciones, sus posibilidades y constreñimientos. Además, porque un rasgo de las instituciones educativas es su lentitud para asumir los cambios (de Zubiría, 2013; de Sousa, 2007). Cierta rutinización de sus discursos, de sus prácticas y de sus intenciones educativas terminan configurando un habitus cuasi-inalterable e inercial. El resultado de esta lentitud o inercia frente al cambio, se expresa en una especie de relación asincrónica entre las demandas de la sociedad y la vida institucional, que se evidencia de manera más explícita en estos momentos, por el conjunto de reformas, dictámenes y regulaciones que pretenden 'administrar' o 'gestionar' el campo educativo. Esto provoca que la clásica y, a veces, romántica idea de autonomía educativa, sea cada vez más interpelada y cuestionada por los desarrollos de las políticas globales y las exigencias de entes multilaterales.

Estas dimensiones o lugares de contextualización del campo educativo (instituciones, modelos pedagógicos y currículos), señalan el punto de tensión y/o contingencia en el cual se deben tomar decisiones académicas, administrativas y de proyección. Así, se hace evidente la sentencia que el sociólogo de la educación inglés, Stephen Ball, hiciera en los ochenta, a propósito de sus estudios sobre la micropolítica de la escuela y de su teoría de la organización escolar: las instituciones educativas se enfrentan a una autonomía relativa en sus funciones, procesos, estructuras y propósitos.

> Como se apresuraron a señalar los teóricos de sistemas, las organizaciones no son independientes o fenómenos autosuficientes. Sin embargo, dentro de la perspectiva del sistema, se ha puesto énfasis directamente en la adaptación de la organización a su entorno; no se han considerado ampliamente las relaciones de interacción y dialécticas (Clegg y Dunkerley, 1980, p. 399). Aquí partiré de dos premisas: primero, que las escuelas, como organizaciones, no pueden ser consideradas independientes del entorno; segundo, que no es posible analizarlas sencillamente en términos de su adaptación a ese entorno (Ball, 1989, p. 243).

Dentro de la autonomía relativa que tienen las instituciones y el campo educativo en general, es importante insistir en el estudio, debate y *caracterización de las concepciones y pertinencia de los modelos pedagógicos y los diseños curriculares*. Existen dos perspectivas de abordaje que merecen atención a la hora de pensar e intervenir las instituciones educativas. Por un lado, está la perspectiva

que fomenta y promueve la adaptación a las corrientes y devenires que las sociedades presentan: hay que estar actualizado y responder a las coyunturas -provocadas por otros ámbitos o sectores, como el económico o político- que constriñen y obligan al campo educativo a adherirse y responder a dichas demandas. Esta perspectiva flexibiliza al máximo los criterios pedagógicos y curriculares, debido al interés de estar en sintonía con las tendencias del mundo educativo, lo cual trae consigo dificultades para pensar y consolidar proyectos e identidades institucionales. La otra perspectiva es la defensa de unos principios incuestionables e inmodificables que, llenan o dotan de sentido, el proyecto educativo, por lo cual se debe potenciar al máximo y ligarlo a la identidad institucional. Pero las antípodas, en la actualidad, impiden leer y decidir sobre el juego entre el adentro del campo educativo y el afuera que lo interpela de manera cada vez más fuerte, a través de las políticas internacionales de educación.

En síntesis, en el centro de estas perspectivas, se encuentran la vida institucional y administrativa, junto con el conjunto de prácticas educativas que deben dar cuenta, teóricamente, del modelo pedagógico y del diseño curricular. Pero el reto que se debe enfrentar está en tres direcciones: la primera, es la urgente y necesaria labor de debate y ajuste de aquello que llamamos 'pedagogía', debatir los modelos y prácticas hasta los dispositivos didácticos y las competencias que se demandan en la actualidad. La segunda dirección, enfatiza en el esfuerzo de contextualizar, de la manera más adecuada y pertinente, la propuesta educativa en clave de diversidad y diferencia, así como en los contextos locales e internacionales. Y, finalmente, comprender que el campo general de la educación está sufriendo un conjunto de mutaciones históricas, estructurales y de gestión, que solo reconociendo las tensiones que se cruzan, será posible sacarles el mejor provecho o, en su defecto, hacer parte de la cadena de reproducción.

Políticas educativas

A propósito de la lentitud endógena o interna de las instituciones educativas, existe una fuerte tendencia exógena o externa, de requerimientos que están obligando a las instituciones a implementar cambios profundos; algunos de ellos afectan el modelo pedagógico y el diseño curricular. Tres ejemplos -a manera de inventario- pueden ilustrar la situación. El primero tiene que ver con el discurso de las competencias en la educación, que, en no pocas veces, ha quedado reducido al 'saber hacer en contexto', pues privilegia la acción instrumental y pragmática del conocimiento; o las llamadas 'competencias laborales', que deben responder a los mercados de trabajo y a las exigencias

de los empleadores. Si bien las dos acepciones son importantes de reconocer y propiciar, discursos como la enseñanza del emprendimiento, en todos los niveles, la educación terciaria, la relación universidad-empresa, y la responsabilidad de responder a las exigencias de organismos internacionales, instalan otros criterios, principios y conocimientos que se deben tener en cuenta en el modelo y en el currículo. Estos discursos están ubicados en lo que podrían llamarse políticas educativas de carácter global.

Algunas de ellas agencian reformas curriculares *de facto,* justificadas por las estrategias de internacionalización, movilidad y pertinencia con los 'nuevos tiempos'. No es un secreto la intención de estandarizar conocimientos y competencias en el escenario educativo global, lo cual se traduce en los modelos y currículos nacionales, que siguiendo las tendencias de articularse a las dinámicas educativas globales, han ido transitando hacia la identificación y puesta en marcha de conocimientos, competencias y habilidades que permitan establecer convenios y/o relaciones interinstitucionales con mayor facilidad. La idea de las "universidades globales", producto de procesos de estandarización pedagógica y curricular, son cada vez más evidentes y traen consigo las tensiones propias por ajustarse al criterio de "pensar de manera global, para actuar de manera local".

El segundo ejemplo -que guarda estrecha relación con el primero- tiene que ver con el fenómeno de los *rankings* nacionales e internacionales de las instituciones educativas. Algunos de los ítems o variables para evaluar, y luego clasificar, no son definidos por las mismas instituciones; en efecto, los promueven los ministerios de educación y entes multilaterales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Lo que llama la atención de este fenómeno, de clasificar a las instituciones educativas, es la fuerza que ha alcanzado a la hora de definir cuáles son de calidad y cuáles no; cuáles hacen parte del top de las mejores y cuáles carecen de ello. A la postre, esto ha obligado a tener en cuenta dichos ítems, o variables, para no quedar por fuera y, casi como obligación, en un buen puesto de la lista. Como consecuencia de ello, se hace perentorio repensar el modelo pedagógico y el currículo para, de esa manera, responder al *ranking* y las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) o al Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación (MIDE) del Ministerio de Educación colombiano, por mencionar algunos. En palabras más fuertes, se está instaurando como un imperativo categórico homogenizar los criterios de calidad para la educación; lo cual incide en las identidades y filosofías institucionales, mucho más cuando la institución no goza de 'buen puesto' y el ranking se inscribe en las estrategias de marketing educativo, que promueve

inversiones para posicionar la institución y para ajustar (de facto) el modelo pedagógico y el currículo a dichas demandas.

Como último ejemplo, y a propósito de las facultades de educación, se encuentran los lineamientos, los decretos y las resoluciones que ha generado el Ministerio de Educación colombiano para mejorar y dignificar la labor docente; en particular, la Resolución 02041 de febrero de 2016. El punto de inicio de esta reforma educativa, se encuentra en los resultados de las pruebas PISA, los ranking y el modelo MIDE, que se relacionan con la calidad que deben tener estos programas académicos. Lo singular de estas disposiciones es la fuerte carga o énfasis en la reestructuración de los programas académicos y el foco de acción en el proceso de enseñabilidad. Ellas indican que las deficiencias educativas –evidenciadas en las pruebas- se encuentran en la formación de los(as) docentes, puesto que los(as) estudiantes no logran captar o apropiarse de los saberes y/o competencias necesarias que les permitan responder, con solvencia, las pruebas. Por tanto, no podrán ser competitivos en el mercado laboral y en los futuros procesos de cualificación que emprendan. Esta lógica da sustento a la decisión de 'intervenir' curricularmente las licenciaturas y obliga a repensar y ajustar el modelo pedagógico a dichas disposiciones. Esta resolución ha significado una reforma curricular vertical (de arriba hacia abajo) en las licenciaturas que, sin mediar reclamos, ha afectado no solo los propósitos de formación de cada una de ellas, sino la filosofía y/o el sentido institucional.

Estas políticas públicas educativas, de orden nacional y de obligatorio cumplimiento, se deben tener en cuenta a la hora de contextualizar el currículo y sus efectos en el modelo pedagógico. Es decir, pensar el modelo y diseñar el currículo implica reconocer el contexto de las políticas, en el ámbito nacional e internacional; lo cual está está muy ligado a los temas de cobertura y desarrollo de competencias, que son fundamentales para los ministerios y de obligatoriedad para las instituciones. Vale advertir que para los gobiernos, estas políticas han tenido fuerte énfasis en los indicadores de cobertura y ampliación de la matrícula, que en no pocas ocasiones acuden a discursos de universalización e inclusión educativa. Pero el nudo o problema axial se mantiene, y tiene que ver con la constante relación compleja y estructural entre *cobertura y calidad*. No necesariamente un mayor número de matriculados implica, o trae consigo, calidad o inclusión educativa, por el contrario, la cantidad, entendida también como diversidad y diferencia, hace emerger otras tensiones que ligadas a las existentes, se pueden resumir en los retos que supone las políticas de inclusión.

Una situación es tener muchos estudiantes en las instituciones educativas, que trae consigo el reto de garantizar los procesos de aprendizaje, la disciplina, las estrategias didácticas y los dispositivos de seguimiento y evaluación, pero por lo general todo lo anterior se lleva a cabo de una forma homogénea. Otra situación es tener la misma cantidad de estudiantes, con los retos descritos anteriormente, pero agregándole las políticas de educación inclusiva y los enfoques diferenciales, lo cual pone en tensión radical, las prácticas educativas que se desarrollaban bajo ciertos criterios de homogeneidad. Pierre Müller (2010), un teórico de las políticas públicas, llama a esta situación *paradoja de la incertidumbre,* en tanto se ponen en disputa dos principios importantes, en este caso, de la educación: de un lado, cobertura universal, y, de otro, respeto a la diversidad de género, cognición, etnia y origen social. En palabras de François Dubet (2006), sociólogo de la educación, existe un enfrentamiento de principios, quizá, contradictorios (cobertura y diversidad), que por fortuna o desdicha, han de tenerse en cuenta en la gestión educativa.

Los tres ejemplos descritos anteriormente, a propósito de las políticas educativas, llaman la atención sobre tres asuntos impostergables a pensar, diseñar e implementar. El primero de ellos, implica pensar el campo educativo como una lógica magmática, es decir, que al abordar los modelos pedagógicos y los diseños curriculares, lo más importante es comprender que estos no son una prescripción definitiva, que son re-diseñables y operan como esquemas modulares que se ajustan a las búsquedas institucionales y a las dinámicas del entorno. Este juego entre lo instituido e instituyente, no tiene justificación en una obsolescencia o liquidez del modelo y el currículo, por el contrario, invita a pensar con detenimiento los cambios y las permanencias necesarias para hacer pertinente el proyecto educativo.

El segundo asunto, implica reconocer el conjunto de políticas nacionales e internacionales que, cada vez más, determinan los horizontes de acción educativa y las dinámicas institucionales, administrativas y pedagógicas para cumplir con sus orientaciones. Se puede identificar una tendencia sostenida que indica la pérdida paulatina de la autonomía educativa y, por tanto, de sus decisiones sobre el modelo pedagógico y el diseño curricular. El mejor ejemplo ha sido la Resolución 02041 de febrero de 2016, del Ministerio de Educación, que ha significado una reforma curricular *de facto* para las licenciaturas en Colombia, que a su vez, se relaciona con las exigencias de los entes multilaterales que profesan la estandarizan curricular. Lo llamativo de esta resolución ha sido un efecto doble: de un lado, el Ministerio logra establecer una serie de criterios de calidad para el total de las licenciaturas, sin distingo de lo público y privado, que sirven como régimen de regulación

homogéneo, independiente de las denominaciones disciplinares. De otro lado, pretende que los contenidos, competencias, secuencias y situaciones pedagógicas, también se vayan igualando. Asunto que debe relacionarse con la política de los llamados derechos –contendidos- básicos de aprendizaje que el mismo Ministerio empezó a establecer como obligatorios.

Finalmente, el tercer asunto se puede resumir en una pregunta de Carlos Skliar, en su conferencia titulada *La obsesión de las diferencias.* Se pregunta el autor: ¿qué supone estar juntos en las instituciones educativas hoy? Pregunta que tiene como núcleo de atención el lugar de las diferencias, de todo tipo, en el mundo educativo contemporáneo; es decir, hablar o intentar propuestas en este campo, tiene como imperativo poner en el centro de reflexión este asunto, aún más cuando existen políticas públicas al respecto y se siguen presentando exclusiones y lógicas de violencia por ser diferente en las instituciones educativas. Temas y debates sobre las políticas de inclusión, la educación inclusiva, los enfoques diferenciales, la interculturalidad y las diversidades funcionales, hacen de las instituciones educativas escenarios complejos en donde se cruzan o interpelan las lógicas gerenciales de los resultados y la estandarización curricular, con un pluriverso de aprendizajes, inteligencias, formas de ser y de estar. En este orden de ideas, en las instituciones educativas y el campo de la educación en general, se expanden experiencias y se constriñe en las políticas, lo que a la postre significa uno de los retos ineludibles a pensar.

Referencias

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del pensamiento objetivo.* México: Siglo XXI.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* España: Paidós.

Berian, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad.* México: Antrhopos.

Bourdieu, P. (1979). "*Los tres estados del capital cultural*". En: *Sociología.* Azcapozalco: UAM.

Coll, C. (1994). *Psicología y Curriculum*. Buenos Aires: Paidós.

De Sousa, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad,* edt. Cides-Umsa, Asdi. Bolivia: Plural editores.

De Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Barcelona: Paidós.

El Tiempo. (2015). Resultados pruebas PISA. Recuperado de http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-en-el-ultimo-lugar-en-pruebas-pisa/14224736

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

Muller, P. (2010). *Las políticas públicas.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Anthropos - Editorial de la Universidad de Antioquia.



DE IDEAS Y EXPERIENCIAS

EL PODER DEL CURRÍCULO EN TIEMPOS NEOLIBERALES

Walter Humberto Moreno Gómez

"El poder es una especie de transacción,
Porque está en unos y está en otros,
Dependiendo de las relaciones entre
los sujetos ..."

Fabio Jurado Valencia

La presentación ante el país del proyecto de Reforma a la Ley 30 de 1992, Ley de Educación Superior, generó diversas reacciones contrarias al mismo, por cuanto, en el criterio de muchos, la reforma resultaría lesiva para la educación superior pública en Colombia. Marchas estudiantiles y de otros sectores sociales, pronunciamientos por parte de directivos y profesores universitarios, documentos de análisis y propuestas alternativas son parte de la reacción, como resistencia ante la iniciativa gubernamental.

Pero, ¿por qué este proyecto de modificación a la Ley de Educación Superior resultó tan polémico? Son varias las interpretaciones, aunque la mayoría de analistas coinciden en algunos aspectos, como factores nefastos para la estabilidad de las universidades públicas en el país:

- La pérdida de la autonomía universitaria en sus aspectos administrativos y académicos. Esta pérdida se manifiesta por cuanto la reforma otorga un sobre poder, al Ministerio de Educación, para autorizar el funcionamiento de IES, otorgar registros calificados, otorgar la denominación de

universidad o no, obligar a las IES a asumir planes periódicos, influir en la modificación de estatutos; entre otros (Mocayo, 2011, p. 9)

- La injerencia del capital privado dentro de las universidades públicas. Aunque este ha hecho presencia anteriormente, a través de la extensión, ahora conduciría a desnaturalizar la autonomía académica universitaria y a incidir en los perfiles de formación profesional. Incluso, podrían apropiarse del saber acumulado al financiar proyectos de investigación o productivos. Además, estaría la puerta abierta para que corporaciones internacionales penetren en el sistema de educación superior colombiano, como la Universidad Motorola, la Universidad McDonald, o la Universidad Microsoft; estas entidades cuentan con enormes recursos, y arrasarían con nuestras instituciones.
- El desfinanciamiento de las universidades estatales. Esto es, los aumentos porcentuales cada vez resultarían más irrisorios para cubrir el crecimiento de las matrículas, el pasivo pensional, los proyectos de investigación y el funcionamiento cotidiano de las instituciones. Además del cambio de dirección en contra de la autonomía, lo cual favorecería el establecimiento de programas de formación a conveniencia del capitalismo.

En el fondo, el pensamiento que subyace a este plan de reformas no es más que el avance implacable del neoliberalismo, que propone la conversión de los derechos -como la salud y la educación- en mercancías sometidas al ritmo del mercado. Desde esta perspectiva, la educación se erige como instrumento fundamental para reproducir las estructuras de poder de las clases dominantes dentro del sistema capitalista. Y el currículo se ve sometido al poder o, dicho de otra forma, el poder del currículo es innegable cuando de servir a las élites se trata. Por aquí, quiero desarrollar el presente ensayo: el papel del currículo, como instrumento de poder de las clases dominantes.

El concepto de poder se trabaja desde la perspectiva Bernsteiniana -analizada por el profesor Olmedo Ortega- inscrita en la línea sociológica, en la que el poder se articula con la estructura social. Bernstein trata de analizar los mecanismos subyacentes que regulan la distribución y reproducción del poder por medios simbólicos; se preocupa por las relaciones de poder inherentes al código, al discurso pedagógico, a sus agentes y a su contexto.

> "La tesis central de Bernstein es clarificar el proceso, mediante el cual la distribución del poder y los principios de control social son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases, de modo que posicionan y diferencian a los sujetos en el proceso de reproducción". Las relaciones de poder y control, en lo

> macro, son traducidas en principios de interacción en las prácticas sociales en lo micro, desarrolladas en las posiciones y oposiciones de los sujetos, instituciones y discursos. Ahora bien, estas relaciones de poder conducen necesariamente al establecimiento del control que se centra en la interacción, en los principios de comunicación a través de los cuales se reproducen las relaciones de poder (Ortega, 2005, p. 48-49)

Este fenómeno de dominación -por parte de los sectores hegemónicos, donde el currículo se convierte en un dispositivo de poder- no escapa a las tensiones que, en espacios como el universitario, cuentan con muchos sujetos con altos niveles de formación. En ellos, se desarrollan variadas acciones de resistencia, contra el establecimiento de políticas, tendencias y programas que ponen la educación superior al servicio de intereses esencialmente económicos. Por esto, el currículo adquiere otra dimensión, no solo hacia la reproducción, sino como alternativa u oposición a lo establecido.

Un problema histórico

Aunque existe una multiplicidad de enfoques y definiciones sobre el currículo, recojo la noción de Alicia de Alba, quien afirma: "por currículum, se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía" (de Alba, 2002, p. 38).

Esta noción pone de relieve que el currículo no es un fenómeno espontáneo, que se va construyendo en un devenir histórico. Todo lo contrario, el currículo obedece a una concepción de sociedad que se tenga en un determinado momento de la historia y sobre el cual los sectores dominantes o hegemónicos, actúan usándolo como mecanismo de poder y de control de la ideología. De esta noción, también es posible rescatar que el currículo, en su implementación y desarrollo, genera tensiones ante la existencia de diversidad de interés dentro de la sociedad; no solo socioeconómicos, sino políticos e ideológicos.

Incluido dentro de los paradigmas pedagógicos occidentales, el currículo no ha sido desarrollado en todas las latitudes. En Francia, se han desarrollado las Ciencias de la Educación, y la relación entre pedagogía y didáctica ha cobrado gran importancia. Estas ciencias han vivido una evolución: inicialmente, estuvieron centradas en la psicología de la inteligencia; luego, enfatizaron

en lo sociológico y en la psicopedagogía; después, abordaron un enfoque multidisciplinar, en el que tienen lugar la Antropología, la Filosofía, la Sociología, la Política, la Economía, entre otras.

En Alemania, se ha desarrollado la pedagogía social, con ciertas características: a) el peso de la antropología cultural es clave para estructurar la concepción del ser humano; b) el ser filosófico se erige como eje de la formación (Bildung); y c) la educación persigue los propósitos más elevados. Mientras que el currículo, como paradigma, tiene sus raíces en Inglaterra, donde los estudiosos, fundamentados en la pedagogía crítica alemana, asumen la dualidad entre educar y formar al ser humano. Empero, es la concepción norteamericana del currículo la que más ha influido en América Latina. En esta concepción, el hombre se visualiza como proyecto que debe terminar en un adulto productivo, hacedor; el pragmatismo es la base filosófica de este paradigma y la pedagogía deriva en tecnología educativa[ii].

Ángel Díaz Barriga sostiene que la teoría curricular surge en el siglo XIX, en el período de industrialización de Estados Unidos, cuando -ante los cambios económicos- fue necesario estructurar la escuela primaria y secundaria (Díaz, 2000, p.16). Este autor insiste en que, con el advenimiento de las ciencias positivas, la educación se vio impactada al pensarse como instrumento de reproducción de la cultura, sobre la cual estas nuevas ciencias apuntaban su interés. De allí, surgió la necesidad de fundamentar teóricamente la elaboración de los planes de estudios.

Por otro lado, y no menos importante, el proceso de industrialización requería una formación educativa consecuente con el mismo. Por ende, los principios de la administración de empresas fueron básicos para la pedagogía, y las fuerzas sociales -que intervienen en el proceso industrializador- reclamaron un lugar en la estructura educativa para niños y jóvenes. Esto implica que los planes de estudio deberían ser eficientes en la formación -diría 'instrucción'- de un sujeto que respondiera a las exigencias de los cambios que la industrialización demandaba. En esta perspectiva, la filosofía pragmatista, la sociología funcionalista y una psicología orientada a lo experimental se convierten en los pilares de la propuesta curricular.

Esta sociedad industrial condiciona la educación, de tal manera que logra establecer una lógica para la definición de los planes de estudio: diagnóstico de necesidades, perfil y objetivos, determinación del contenido, etc. Ahora bien, en el contexto de un avance de las ciencias positivas, era necesario contar

ii. Ideas del Seminario Paradigmas pedagógicos en occidente con Armando Zambrano. Maestría en Educación Superior. USC. 2010.

con las bases teóricas suficientes que respaldaran la propuesta educativa en desarrollo. Ángel Díaz retoma tres autores de gran relevancia en este proceso: a) Franklin Bobbit, reconocido como uno de los pioneros en el análisis y desarrollo de la teoría curricular norteamericana; sus obras conocidas son *The curriculum* (1918) y *How make the curriculum* (1924). En ellas, se identifica a un Bobbit pragmatista, quien argumentaba la necesidad de imprimir una nueva orientación a la educación. Este autor discutía sobre si la educación debería fundamentarse en generalidades con amplia vocación humanista o, si, por el contrario, debería asumirse una perspectiva novedosa de educación para el desarrollo de actividades específicas y para una ejecución práctica. Bobbit defiende la segunda postura, de hecho, hace parte de un movimiento social que busca la eficiencia. Los seguidores de este movimiento conciben el currículo como un instrumento para el control social de la sociedad moderna, y consideran que la educación debe orientarse a la formación para el empleo, aplicando los planteamientos económicos relativos a la producción de Taylor, dentro de la escuela. Estos primeros autores piensan la educación como una actividad vinculada con ejecuciones prácticas, con objetivos claramente definidos, cuyo propósito es atender las demandas que hagan los empresarios en su calidad de empleadores.

Posterior a Bobbit, fue importante William Kilpatrick, quien hizo parte de un colectivo denominado Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación. Este ente hizo significativos aportes a la educación en Estados Unidos, publicó, en la década de los 20, *Los fundamentos de un programa escolar.* Ellos defendían la pertinencia de conciliar los intereses sociales con la educación escolar, con base en estudios sociales científicos. Este proceso redundaría en la definición de destrezas escolares solo a partir del reconocimiento de las necesidades sociales. En esta perspectiva, los programas escolares deberían ser elaborados por expertos y no por maestros del común; su rol (el de los maestros) quedó reducido a reproducir la ideología dominante, a la aplicación de los programas y pruebas, los cuales, a su vez, servirían como mecanismos de control de sus funciones, por parte del sistema.

El autor, reconocido como el gran impulsador del currículo en Norteamérica, es Ralph Tyler, con su conocida obra *Principios básicos del currículo* (1949). En ella, retoma varias de las ideas de Bobbit y Kilpatrick, el pragmatismo de James y Dewey, el Taylorismo aplicado a la educación, el funcionalismo, como base científica. El aporte de Tyler consistió en organizar y sistematizar las ideas sobre el currículo, y generó una visión más amplia de la teoría curricular. Sin embargo, se le considera ahistórico e inmediatista, en tanto niega la visión de contexto con la cual debe analizarse cualquier propuesta curricular.

Se destacó por la estructuración de objetivos para la educación, en la cual hace énfasis en que las destrezas y los hechos más importantes, dentro de la escuela, surgirán directamente del análisis social, como plantea Díaz Barriga (2000).

La interpretación que hace Ángel Barriga de estos tres autores (pioneros de los estudios sobre el currículo en Norteamérica) nos permiten confirmar que: a) el currículo surge en el contexto de las ciencias positivistas, en un momento en que la sociedad moderna hace reflexiones más profundas sobre los fenómenos y procesos que consolidarían en el poder a las élites dominantes burguesas; b) en esta misma perspectiva, la Economía, específicamente los empresarios, determinan la necesidad de 'formar' a los sujetos en la ideología y en las destrezas apropiadas para el crecimiento de la industrialización; c) aunque se afirma que el currículo supera el plan de estudios, en sus comienzos, se centra en la capacitación o instrucción para el mercado del trabajo; d) esta realidad permanece o ha permanecido históricamente.

Esta última idea nos sirve de referente para plantear -siguiendo a Ángel Díaz- que esa visión instrumentalista del currículo permanece hasta ahora y, aún más, se consolida en una perspectiva tecnicista de la Educación Superior. Esta perspectiva encuentra su justificación en la crisis que sufrió el sistema capitalista hacia finales del siglo XX, para el caso de América Latina, y en la reafirmación del fuerte pragmatismo social, para el caso norteamericano.

La pretensión de 'cientifizar' la elaboración de los planes de estudio fue la base de la teoría curricular, en la que se impone una tendencia, según la cual el empleo es el elemento regulador de las necesidades de formación, concepto que se entiende como la acción de capacitar al ser humano en habilidades técnico-cognitiva, es decir, dotarlo de unas destrezas para desempeñar, con eficiencia, un oficio específico. La Educación Superior no se constituye como el proceso mediante el cual el ser humano adquiere una cultura del mundo, se forma en el desarrollo de una profesión, se hace un ser crítico, creativo y propositivo para la transformación de su sociedad y de la humanidad. Por el contrario, se reduce a dotar al ser humano de conocimientos técnicos específicos que lo hagan eficiente en un puesto de trabajo. Para el caso del estado mexicano, Ángel Díaz plantea una tesis central en la que afirma:

> Los principios de la política educativa del estado mexicano están orientados por las teorías económicas que asume para enfrentar la crisis económica. A través de la asunción de un modelo de corte neoliberal, el estado busca, en el caso de las Instituciones de Educación Superior, encauzar (y recuperar en

determinados casos) la orientación que tienen tales instituciones, en particular las universidades, respecto a la educación (2000).

¿No es este acaso el mismo criterio con que se defiende la propuesta de Reforma a la Ley 30 de Educación Superior, planteada en el gobierno de Uribe y retomada por Juan Manuel Santos? En diferentes alocuciones públicas del presidente Santos y en el marco normativo y de política educativa de la propuesta de reforma a la Ley 30 (Proyecto Reforma a la Ley 30 de 1992. MEN), se defiende la necesidad de adecuar la Educación Superior colombiana a las exigencias de la comunidad internacional: hacer de los colombianos sujetos altamente competitivo; que posean unas habilidades y destrezas que aprueben los estándares de calidad de un mundo cada vez más exigente; donde se acceda y se dominen las nuevas tecnologías, la innovación y la creatividad en el contexto de la globalización y de la producción en mercados abiertos.

Claramente se plantea, y en ello ha hecho mucho énfasis el presidente Santos, que la formación que deben recibir los jóvenes sea aquella que demandan la sociedad, las empresas y el sector público, y que la educación debe ser coherente con las necesidades del país. "En Colombia el 66 % de Educación Superior es universitaria y el 34 % es técnica profesional o tecnológica mientras que en los países desarrollados es al contrario": esto se dice en un afán por justificar la intención de orientar la educación, aún más, al servicio del gran capital, de la sola productividad, porque ello nos acercará al mundo desarrollado. Pero nos alejará, cada vez más, de un sistema educativo propio, ese que contribuye al desarrollo integral del ser humano; un ser capaz de llevarnos a la comprensión, discusión y transformación de las problemáticas que más nos aquejan.

Esta breve reseña histórica que referencia a México y Colombia -pero que bien puede pensarse para toda América Latina, dada la extensión del neoliberalismo en la región y la adopción del modelo curricular estadounidense en los países del continente- permite concluir que el currículo -en cualquiera de sus acepciones: explícito, u oculto, o formal- ha sido pensado para legitimar el poder de las élites minoritarias, quienes ven la educación como un mecanismo muy eficiente de control social.

Legislación educativa, políticas públicas y currículo

Con el advenimiento de la modernidad, la ley se constituye como el eje sobre el cual se sostiene el Estado, el cual, al dividirse en tres poderes, ve en las leyes la manera más viable para legalizarse y legitimarse como el organismo

administrador y regulador de la sociedad. Pero también, con la ley, se legaliza y legitima el sistema político, el modelo económico, la concepción cultural. En la perspectiva de Bernstein, podría pensarse la ley como uno de los principios de control más efectivos para mantener las relaciones de poder de los sectores dominantes. Se puede afirmar que, con la modernidad, se establece el imperio de la ley. Leyes que se supone fueron discutidas previamente por ese colectivo que representa a los diversos sectores sociales (llámese Parlamento, Congreso). Colectivo que, a su vez, debe defender los intereses de todos. Promulgar una ley deviene un proceso, en el que se generan debates y discusiones necesarios para depurarla y hacerla coherente con la realidad de la nación. En este proceso, es posible que los sectores opuestos a la ley, en ciernes, puedan manifestar sus contradicciones como acciones de resistencia. Cabe anotar que, una vez establecida la ley, la efectividad de la oposición se reduce significativamente.

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, dice: "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social". Una interpretación simplista permite afirmar que, en tanto derecho, le corresponde al Estado -que además se autodefine como Social de Derecho- garantizar que los ciudadanos accedan o hagan parte del sistema educativo. Un poco más adelante, dicho artículo agrega: "la educación será gratuita en todas las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos". Este fragmento incluye, en la gratuidad, cualquier institución de educación estatal, y a las personas que no posean los recursos económicos suficientes para sufragar los derechos académicos.

Pese a lo anterior, la Ley 30 de 1992 manifiesta, en su artículo 2, que "la Educación Superior es un servicio público, cultural inherente a la finalidad social del Estado". El giro que la Ley 30 provoca -respecto a las garantías que el Estado debe ofrecer, para que las personas tengan acceso a la Educación Superior- es radical, por cuanto un servicio se constituye en una acción o una prestación, a la cual -no necesariamente- todos los sujetos que lo requieran tengan que acceder; contrario al derecho que tiene el carácter de obligatoriedad para la entidad que aparezca como responsable de ofrecerlo. Con este giro, el Estado se libera de garantizar un ciento por ciento la cobertura de la demanda educativa en Educación Superior. Esta cobertura aparecía como muy precaria hasta ese entonces, aunque la condición de servicio convierte el derecho en un bien negociable bajo las reglas del mercado. Este aspecto es el que debe resaltarse, por cuanto se ajusta al avance de la política neoliberal

que, como dijimos arriba, se ha constituido en la base para la estructuración del currículo, en las últimas décadas.

Bajo esta política neoliberal, el sector financiero se constituye como eje del capitalismo global, y goza de plena autonomía para ordenar la distribución de los recursos ‘escasos’, y el Estado solo debe garantizar el cumplimiento y solidez de ese orden. En esta lógica, se exige la liberalización de una serie de servicios que eran responsabilidad del Estado, como la salud, la educación, comunicaciones, pensiones, riesgos profesionales, entre otros. Estos servicios serían retomados por el mercado, pues podría ofrecer mejor calidad a menor costo. Los antiguos derechos se convierten a bienes privados, cuyo consumo se deriva del deseo individual y para los cuales el mercado permite una variada oferta que conduzca, mediante la competitividad, a mejorar la calidad y los precios; aspectos lejanos y ajenos al estado de bienestar (Hernández, 2011, p. 44). En esta perspectiva, el apartado que aparece en el artículo 67 de la Constitución Política (según el cual, quienes puedan sufragar los servicios académicos deben hacerlo, lo que podría constituirse como excepcional) se convierte en la regla. Sin embargo, este estado, reducido en su necesidad de legitimarse, crea la figura de ‘subsidiar’ parte del servicio público, a un sector social que no cuente con los recursos mínimos para comprarlo. Aclaro: no se trata de subsidiar la totalidad del servicio; por esto, se crean mecanismos, como el aseguramiento o el crédito, que inicialmente son controlados por el Estado pero, que con el paso del tiempo, son ofrecidos por el mismo mercado (Hernández, 2011).

He aquí el contexto sobre el cual se establecen las políticas públicas de Educación Superior y sobre las que se estructura el currículo en sus aspectos filosóficos, sociológicos e incluso antropológicos. Una política pública que no es afirmativa del derecho a la educación y que, por el contrario, concibe la educación como una mercancía sometida a las leyes del mercado. Unas políticas públicas diseñadas al tenor de agencias internacionales que influyen significativamente sobre los países, como el Banco Mundial, el FMI, el BID y la OMC, que son financiadores de proyectos de desarrollo de la Educación Superior en América Latina. Políticas públicas pensadas para insertarse en el mercado mundial de la educación superior, que reafirma la mercantilización del servicio público de educación y que tiende irremediablemente hacia la privatización (Arboleda, 2007, pp. 253-254).

Manfred Max Neef afirma que el neoliberalismo ha logrado, en tres o cuatro décadas, lo que ni el islam ni el cristianismo han hecho en toda su historia: conquistar el mundo entero, mediante un lenguaje simplista, dogmático e intolerante. El neoliberalismo promete el paraíso a los fieles y condena

a los herejes; promueve el libre comercio, el crecimiento económico y la globalización; para ello, cuenta con las escuelas de economía de las universidades del mundo, que solo enseñan economía neoclásica. Todo esto respaldado por agencias tan poderosas como el FMI, el BM, el BID y la OMC (Max Neef, 2004, p. 30). Max Neef califica el lenguaje neoliberal como lenguaje religioso, soportado en las características anteriormente señaladas. Por ello, se explica la aceptación que ha tenido en el planeta. Este autor recalca los efectos nefastos que el neoliberalismo provoca en las economías de la mayoría de países, pues aumenta la pobreza y el desarraigo social. El lenguaje neoliberal acude a metadiscursos para introducir y legitimar sus propósitos. Hoy, el discurso de las competencias, el de la calidad y el de la pertinencia dominan en las esferas internacionales. Cuando se develan estos discursos, aunque son presentados como proclives al desarrollo, no son más que estrategias para el fortalecimiento del mercado (Rua, p. 119). Estos metadiscursos se han instaurado a través de la realización de eventos de orden mundial, que luego se constituyen en referentes obligados para la definición de las políticas públicas en la educación regional y local. Eventos como la conferencia de Jomtien (1990), el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000), el Informe Delors (1996), la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998) han sido recurrentes en la promoción de las competencias, de la calidad y de la pertinencia; los cuales han sido adoptados, sin ninguna discusión, por los gobiernos locales (Max Neef, 2004, p. 30).

En el proyecto de Reforma de la Ley 30, el gobierno Santos define que la política pública educativa debe orientarse hacia el mejoramiento de la calidad, de la eficiencia, que se debe cerrar la brecha social, ampliar la cobertura, incluir las zonas rurales, avanzar en la innovación, en la investigación, en el uso de nuevas tecnologías. Pero no se define, claramente, cuánto se aumentarían los recursos públicos para financiar la política educativa. Se afirma que el 10 % de las regalías serían invertidas en proyectos de Ciencia y Tecnología regionales.

Este documento, también, incluye programas de crecimiento de la educación superior en países como Chile, Brasil, Corea, China; donde -en corto tiempo- la cobertura ha aumentado considerablemente. Presenta el ejemplo de China: se pasó de 2 000 000 de estudiantes, en 1990, a 22 000 000, en 2006 (MEN). Estos datos les sirven para justificar la necesidad de introducir corporaciones universitarias macro en el país, o para crear instituciones educativas con ánimo de lucro, o para que se puedan introducir capitales privados en las universidades estatales, en aras de cumplir con los propósitos de la política educativa.

México reafirma su participación en esta tendencia neoliberal de la Educación Superior en América Latina, con la definición de las políticas educativas, a partir de la década del ochenta. Dichas políticas pretendían, esencialmente, vincular la Educación Superior al aparato productivo. La universidad dejó de ser ese espacio para la reflexión, la crítica, el desarrollo de diversas posturas de pensamiento, para convertirse en un lugar, donde, prioritariamente, se capacita para hacer parte del aparato productivo. En el Plan Nacional de Educación Superior (1981-1991) se afirma: "...en 1980 los profesionales en ejercicio sumaron más de 874 mil, lo que en términos globales prácticamente coincide con los requerimientos que se dan en los sectores productivos" (Díaz, 2000, p. 60). Como resultado de esta tendencia, se reorienta la oferta de carreras profesionales en función de corregir desequilibrios en algunas áreas, dirigidas hacia la agrícola y las ingenierías. Así mismo, el Gobierno insiste en la necesidad de adquirir los requerimientos para que los mexicanos sean calificados para desempeñar un trabajo productivo y remunerado. La universidad ha sido fuertemente impactada por esta dinámica, como es el caso de las licenciaturas, afectadas negativamente por las oscilaciones del mercado. Esta situación es poco controlada por las IES, dada la fuerza de la coyuntura.

Instituciones, poder, currículo

Parece un imperativo olvidar aquella visión, si se quiere romántica, de la universidad, como un lugar donde confluía la diversidad y universalidad de ideas, posturas, movimientos políticos, culturales. Y donde los sectores sociales menos favorecidos tuvieron la opción de profesionalizarse y lograron ascender en la escala social. La universidad de hoy presenta otra realidad. En el lenguaje, por ejemplo, ha surgido una variedad de términos para designar las instituciones que prestan educación superior: fundaciones universitarias, corporaciones, Instituciones de Educación Superior, institutos tecnológicos. Esto es fruto de las posibilidades que la apertura económica, de la década del noventa, creó para los particulares, o personas naturales. Este hecho, para las estadísticas (la cobertura en Educación Superior creció de 19.7 % en 1993 a un 35 % en 2009) amplió significativamente la cobertura en Educación Superior (DNP). En efecto, accedió a ella gran cantidad de jóvenes que no lograban uno de los restringidos cupos en las entidades estatales. Con esta apertura, aparece una variedad de instituciones privadas: cooperativas de orientación laica o religiosas, de carácter comunitario, de los trabajadores o para los campesinos. Lo cierto es que al Estado se le sale de las manos el control de ellas. Y se ha producido la desregulación del mercado, lo cual ocasiona un gran

desmejoramiento en la calidad de la oferta educativa superior. Esta situación es la que se pretende corregir con la reforma a la Ley 30, aumentando los controles para otorgar los registros calificados.

Las preferencias en la matrícula son bien dicientes: en el segundo semestre de 2008, la estadística arrojó que la mayoría de estudiantes -de los programas de Economía, Administración y Contabilidad- representaba el 17,36 %; los de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo, el 18,97 % y los de Ciencias Sociales y Humanas (Derecho tiene un gran peso), el 11,77 %. Entre las tres áreas, suma el 48,10 %. Mientras, las Ciencias de las Salud solo llegaban al 6,25 %; las Ciencias de la Educación al 7,26%; las Matemáticas, las Ciencias Básicas y Naturales, el 1,54 %; Agronomía y Veterinaria, el 1,05 % y Bellas Artes, el 2,71 % (Múnera, p.23).

Los datos anteriores evidencian la orientación de la educación superior y, con ella, el currículo, al servicio del sector productivo. En esta orientación, las Ciencias Humanas ocupan un lugar precario, dado que no son profesiones que generen altas utilidades. Consecuente con lo anterior, los contenidos programáticos, o los *syllabus*, concentran la mayor parte de la formación profesional en las áreas tecnocráticas, aunque la oferta educativa plantea una formación integral. Existen programas en los que la formación humanística no supera el 3 % (Programa de Administración de Empresas, USC) de la estructura curricular. Aunque argumentan que debe ser una formación transversal, a la cual todos los educadores deben apuntar. Además, niegan, en muchos casos, la condición de disciplinas del saber que cuentan con la suficiente rigurosidad y experiencia, como cualquier otra ciencia.

Hoy, la universidad está sitiada, como expresa la separata de la *Revista Izquierda* de la Universidad Nacional (UNAL, 2011). La universidad está asediada por el neoliberalismo, un modelo que no solo pretende imponer su concepción ideológica en los discursos que se producen dentro de la Educación Superior, sino en la aplicación real de la misma. Es decir, busca el sometimiento de la actividad universitaria a las tendencias de la acumulación transnacional, en el que se establece un colonialismo universitario con el dominio de la cultura que redunda en un nuevo modelo de producción del conocimiento. Para ello, la estrategia más efectiva es romper con la naturaleza jurídica de las instituciones públicas, y permitir la apertura a la inversión privada con ánimo de lucro, bajo el argumento de la escasez de recursos para financiación; tal como sucedió con los servicios públicos: agua, energía y telefonía. Lo cual dio como resultado la conversión de un bien público en una mercancía (Estrada, p. 58). No es solo que el capitalismo neoliberal se apodere de las universidades, sino -y lo más grave- que las universidades deberán funcionar al modo de la

vida neoliberal: las relaciones académicas, los grupos de investigación, los productos académicos, el uso de los recursos y la estructura administrativa, estarán atravesadas por la ideología neoliberal que privilegia el crecimiento económico y la utilidad sobre cualquier otro aspecto.

Como parte de las estrategias que el modelo neoliberal establece para consolidar su concepción desarrollista, están las competencias, los créditos y la flexibilidad. Existen variadas interpretaciones al respecto. Pero, a mi modo de ver, son dispositivos con los cuales se pretende unificar procesos académicos bajo la tutela de los intereses de los conglomerados económicos en el marco de la globalización. El autor Olmedo Ortega es claro al afirmar que los cambios en el modelo socioeconómico, conducen a cambios en el modelo educativo, con el fin de hacerlos consonantes, y que el principio de flexibilidad se inserta en una dinámica planetaria asociada a factores económicos, científicos, tecnológicos, culturales que afectan la internacionalización de la economía, la competitividad empresarial, el papel del Estado, el papel del trabajo (Ortega, 2009, p. 10). Si lo analizamos, en detalle, es parte del discurso neoliberal que propende por la eficiencia y por la eficacia en los procesos; procesos que, además, deben ser estandarizados bajos normas de certificación establecidas por los países desarrollados, cuyo modelo económico neoliberal es absoluto.

El concepto de calidad es retomado del sector industrial y se aplica a la educación. Se evalúa con normas establecidas para la industria (Norma ISO 9000) y las instituciones de educación son observadas como si fueran fábricas, donde se producen bienes, y en las cuales los productos son aprobados, o rechazados, si no cumplen con los estándares que la comunidad internacional determine. En este panorama, se inscribe el tema de las competencias y proyectos, como el Tuning, que, aunque no podemos negar sus bondades -en términos de homologación de títulos y de integración de modelos educativos de diversas latitudes- son promovidas bajo la orientación de políticas eurocentristas y normas internacionales impuestas por los países desarrollados. En estos acuerdos, el lugar de los países latinoamericanos es minoritario. Porque, insisto, detrás de ellos están las manos de los organismos multilaterales de crédito, la OMC y las grandes corporaciones económicas.

Práctica pedagógica y currículo

Todos los dispositivos creados por el sistema educativo -permeados o controlados por los sectores dominantes- se materializan en términos de reproducción, tensión, o resistencia, en la práctica pedagógica. Es el maestro -o docente, o educador- quien, en esa interacción con el estudiante, hace

vivo el currículo. Es el maestro quien, dependiendo de su postura política y de su formación integral, se desempeña como un simple reproductor de lo establecido, o se hace un sujeto propositivo, develador de las contradicciones explícitas e implícitas en el sistema.

Entiendo, por práctica pedagógica, el conjunto de estrategias, métodos y acciones, con los cuales se diseña y se implementa un proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica pedagógica debería estar fundamentada sobre fuertes pilares filosóficos, antropológicos, sociológicos que permitan una concepción amplia tanto del ser humano como de la sociedad en la que se inserta. En la práctica pedagógica, se dan relaciones de poder, cuando la 'autoridad' del maestro influye en el desarrollo y comportamiento del alumno. La práctica pedagógica implicaría procesos de autoformación y heteroformación, resultados de la responsabilidad con que el maestro asuma su profesión; lo cual redundaría en la realización de investigaciones que permitan buscar soluciones a las problemáticas pertinentes a su campo académico (Arbeláez, 2002, p. 67).

El currículo puede ser concebido y ejecutado como instrumento de sumisión, en aras a reproducir la ideología que favorece los sectores dominantes, los que hoy, promueven la mercantilización de la educación y la formación, para el desempeño eficiente en el aparato productivo. También, puede ser pensado como estrategia a favor de la formación pro defensa de la libertad y la capacidad de decisión personal. Es cierto que ha primado la primera tendencia, al menos en nuestro contexto. Así, lo afirma el profesor Ortega: "se ha instaurado un sistema unidireccional que centra la lógica de la relación pedagógica en la enseñanza y no en el aprendizaje y la formación. Enseñanza, por supuesto, verbalista, libresca y autoritaria" (Ortega, p. 42). Este es el modelo pedagógico pertinente y apropiado para el ejercicio de un currículo, cuyo fin es la preparación para el trabajo y el desempeño en el aparato productivo, un modelo que no conduce a la crítica ni a la creatividad. ¿Y para qué? ¡No se requiere! Se necesitan sujetos capaces de hacer bien la tarea, de cumplir con eficiencia las órdenes impartidas, se requieren personas altamente capacitadas, especializadas, que cumplan con los estándares de calidad y las competencias exigidas por las agencias nacionales e internacionales. Pero ¡Que no piensen! Que no vean más allá de los problemas concretos que deben atender.

El currículo y la práctica pedagógica -bajo este enfoque transmisionista, que ha dominado la docencia universitaria tradicional- han caído en un reduccionismo pedagógico, porque están centrados en lo disciplinar y muy distantes de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Han

implementado programas desarticulados y muchas veces descontextualizados de las realidades sociales, culturales y económicas de las comunidades; con relaciones pedagógicas acríticas, autoritarias, donde el docente ejerce el control absoluto de los contenidos, las actividades y la evaluación. También de programas en los que la investigación brilla por su ausencia y solo se insiste en la reproducción de un saber generalmente producido en lejanas latitudes. Aquí, el alumno es concebido y se concibe, a sí mismo, como 'recipiente' del saber; un sujeto pasivo, heterónomo y obediente.

Este modelo de enseñanza no se puede visualizar como neutral. El maestro -con su postura, su método pedagógico y con las relaciones que establece dentro del aula- instaura un sistema de valores, de criterios morales y éticos que afectan profundamente la vida de los sujetos que participan del proceso. Su postura frente al saber puede erigirse como referente, o estilo de vida para otros; estos valores son los que van a configurar la sociedad del mañana. Por ello, es necesario pensar y repensar la actividad docente, cuestionar la pedagogía universitaria, en búsqueda de un mejoramiento continuo. Es urgente fomentar otro tipo de discursos, más en la línea de lo socio-crítico. Esos discursos que faciliten otras reflexiones sobre la vida universitaria. Por ejemplo, abogar por la construcción de un currículo dialogante, incluyente, que redimensione la condición humana. Por medio de la investigación, se pueden lograr dos cosas: a) que el diseño del currículo trascienda el trabajo de los profesionales, para alcanzar la dimensión creativa, y b) que cada profesor participe en el proceso de diseño del currículo. Esto le otorgaría al docente no solo la cualificación de su desempeño profesional, sino la autonomía, para contextualizarse en su profesión y en su disciplina.

En esta línea, se inscriben los currículos integrados, caracterizados por ser abiertos, flexibles, corporativos, dialógicos, horizontales, vivenciales e investigativos. Estos fomentan la eliminación de los límites disciplinarios, permiten avanzar hacia la estructura profunda del conocimiento lejano de lo superficial, reorientan los procesos pedagógicos: menos en la adquisición más hacia la producción de saberes, propician una acción docente integral y flexible que favorece aprendizajes autónomos y autorreflexivos. Esta visión reconoce que el conocimiento es un elemento básico para la transformación, el descubrimiento, la creación y la construcción de saberes y respuestas a los problemas. De esta manera, la investigación se instaura como un camino hacia la plena libertad de pensamiento, en el que se potencie la creatividad y el aprender a aprender.

Conclusiones

El poder del currículo es tan significativo en las sociedades actuales, que se ha constituido en uno de los dispositivos más fuertes, entre los creados y establecidos por las clases dominantes, o los sectores hegemónicos, para reproducir los modelos socioeconómicos y políticos, en los cuales se fundamenta la hegemonía. De allí que la reflexión sobre el currículo es perentoria, si se quiere comprender las dinámicas por las que atraviesa la educación en nuestros tiempos. También, si se pretende enfrentar, desde esa misma educación, los retos que visualizan el futuro del ser humano y de la sociedad, más armónicos.

Hoy, los educadores, y esto es un ideal, debemos tener postura política -idea para nada nueva- que nos lleve a reproducir tal cual el modelo impuesto, en una clara posición de acomodamiento y resignación, o a confrontarlo en una posición abierta de resistencia, con el fin de luchar por la formación y la libertad. Sabemos que quienes optan por esta última perspectiva se estarán enfrentando a gigantes molinos de viento, cual el más osado de los quijotes.

Referencias

Arbeláez, R. y... (2002). Reflexiones sobre la pedagogía universitaria. *Revista Docencia Universitaria,* 3, UIS. Extra.

Arboleda, G. C. (2007). *Política de Educación Superior en Colombia. La Educación Superior*. Bogotá: UNAL.

De Alba, A. (2002). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. México: UNAM.

Díaz, Á. (s.f). *El Currículo Escolar*. Buenos Aires: Aique.

Estrada, J. (2011). La universidad bajo el asedio del radicalismo neoliberal. *Revista Izquierda*, 11. Bogotá: Espacio Crítico Ediciones.

Hernández, M. (2011). La confianza inversionista de Santos para la educación superior y la salud. *Revista Izquierda*, 11. Bogotá: Espacio Crítico Ediciones.

Max Neef, M. (2004). *El Fracaso del Neoliberalismo*. Cali: USC.

Moncayo, V. M. (2011). Defendamos la universidad como espacio crítico y común. *Revista Izquierda*, 11. Bogotá: Espacio Crítico Ediciones.

Múnera, L. (2011). El espejismo del mercado y la autonomía heterónoma. *Revista Izquierda*, 11. Bogotá: Espacio Crítico Ediciones.

Ortega, O. (2005). *Poder y Práctica Pedagógica.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Ortega, O. (2009). Flexibilidad, créditos y competencias. Una trilogía necesaria de dimensionar. *Revista Colombiana de Educación Superior,* 1(2).

Programa de Administración de Empresas. (2010). Palmira: USC.

Ministerio de Educación Nacional. (1992). Proyecto de Ley Reforma a la Ley 30 de 1992.

Rúa, C. F. (s.f). Influencia de los Organismos Internacionales en la Educación Superior en Colombia. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1(3). Recuperado de http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/Programas/Educacion superior.aspx.

RETOS Y POSIBILIDADES DEL PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA EDUCACIÓN

Iris Judith Sánchez Villarraga

Prolegómeno a la complejidad

La teoría de la complejidad es un campo de estudio relativamente nuevo en el horizonte del saber humano. Ciertamente, es un enfoque que surge durante la segunda mitad del siglo XX, a partir de los aportes de pensadores y científicos, tales como Edgar Morín, Gastón Bachelard, Francois Jabob, Michael Serres; entre otros. En ese orden de ideas, podría afirmarse que la complejidad es una categoría científica que se apoya, por ejemplo, en los sistemas complejos de realidad; en especial, en los desarrollos de la sistémica, la cibernética y la teoría de la información. Esta perspectiva, en cierta forma, "novedosa y marginal en la ciencia contemporánea" (Rodríguez, Zoya & Aguirre) concibe el mundo no solo como un todo, sino que dirige su mirada hacia las múltiples conexiones que existen entre cada una de sus partes. Esto permite abordar nociones anteriormente ignoradas por la ciencia, como *orden-desorden-organización*. De hecho, a partir de la ruptura con la ciencia de inspiración cartesiana y el pensamiento científico contemporáneo, la complejidad irrumpe como alternativa de pensamiento, basado en la incertidumbre, la angustia, el desorden. Frente a esto, Moreno (2002) plantea justamente que "la complejidad tiene que ver con la aparición del cambio, del devenir, de la constitución de nuevos órdenes, donde el mismo devenir se convierte en principio constitutivo y explicativo" (p. 3).

Esta representación multidimensional de la realidad se aparta, notablemente, de las definiciones convencionales del pensamiento simplificador. Dado

que la complejidad es, en esencia, una respuesta al pensamiento mutilante, su propósito no es solo inquietar o cuestionar. Se nutre de la ambigüedad, el desorden y la perplejidad, para rechazar la tendencia de la ciencia por distinguir, clarificar, jerarquizar, etc. Retoma, como única vía del conocimiento, lo que Morín (1988) considera como "híper-simplificación que se ciega ante la complejidad de lo real" (p. 5). A diferencia del doctrinarismo y del dogmatismo que acarrean *per se* una especie de "patología de la razón" que conduce al pensamiento unilateral, la complejidad constituye "principios antagónicos, concurrentes y complementarios. E incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo aleatorio y lo eventual" (Moreno, *et al.*).

Frente a la encrucijada que constituye el mundo dual simbolizado por el cartesianismo, el pensamiento complejo expone un paradigma basado en la conjunción y en la interacción. Una interacción que se retroalimenta de "la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista" (Morín, *et al.*), que, sin duda, ofrece una panorama más amplio, puesto que reconoce lo inconcluso y lo fragmentario de todo conocimiento. Dentro de este contexto, cabe señalar que la complejidad, no se limita únicamente a desafiar el pensamiento simplificador y la casualidad lineal, aspectos recurrentes en el conocimiento moderno. Por el contrario, procura establecer las condiciones para la intervención creativa del sujeto que "rompe con el paradigma del observador objetivo" (Lavanderos, 2002), para ofrecernos nuevas sendas de interpretación desde nuestro propio 'operar en la cultura'. Pero ¿desde dónde explicamos?, ¿cómo conocemos para poder explicar? Después de todo, lo que el pensamiento complejo pretende es ofrecernos una visión, desde la calidad argumentativa del observador. No es fortuito el hecho de que podamos vislumbrar tantas realidades como escenarios hipotéticos que se entrelazan entre sí, para brindarnos otras posibilidades de interpretación. Al fin y al cabo, todo esto es el resultado del avance de nuevas posturas ideológicas y de nuevos órdenes epistemológicos.

Sin embargo, la caída de las viejas estructuras del conocimiento simplificante entraña nuevas nociones que rompen con las tendencias de formalización y cuantificación, así como con la idea observador-sujeto que omite la visión de un mundo social conformado por interacciones complejas entre individuos, que no pueden ser percibidas desde una lógica absolutista.

En cierto sentido, lo que la complejidad pretende es reivindicar la esencia del individuo, de tal modo que sean evidentes las complejas dimensiones de su humanidad. Por consiguiente, es preciso alimentar un diálogo crítico con la realidad, y favorecer medios nuevos de observación y de experimentación (Morín, 2004) que nutran los sistemas de ideas a partir del fortalecimiento

de los procesos intelectuales y reflexivos, en los que se necesita de una estimulación permanente concebida bajo la noción de "*espíritu-cerebro* ligado y recursivo".

Precisamente, el siglo XXI ha traído consigo una oleada tecnológica sin precedentes en la historia de la humanidad, que no solo ha suscitado una serie de transformaciones en las maneras de ver y asumir el mundo. También, ha impulsado una revisión y deconstrucción de paradigmas en los diferentes campos de conocimiento humano. Puesto en otros términos, el debate y la discusión -alrededor de tópicos como el pensamiento científico contemporáneo, para citar un ejemplo, en especial- nos ha conducido a cuestionar posturas y dogmas del pasado, a modo de parteaguas de la tradición del enfoque clásico fundamentado en principios, tales como "legislar", "desunir" y "reducir" (Morín, *et al.*).

Habría que decir, también, que dicho enfoque es el resultado de concebir el conocimiento como una aventura en espiral, como un proceso que tiene un comienzo, pero jamás un fin. Para ello, resulta indispensable retomar las contribuciones del evolucionismo ascensional, de la termodinámica, de la óptica boltzamaniana, entre otros aportes significativos que se apartan de la tradición fraccionada de la ciencia contemporánea. Esto favoreció el surgimiento de una nueva manera de abordar el saber, fundamentada en las bases de una doble temporalidad, cuyos "principios del orden pueden incluso crecer al mismo tiempo que los de desorden, al mismo tiempo que se desarrolla la organización" (Morín, *et al.*).

Ahora bien, subvertir ese "orden impecable del mundo, su determinismo absoluto y perfecto" (Morín, 1996), es, sin duda, una tarea ardua y difícil. La propuesta de la complejidad que no es otra cosa que allanar nuevos caminos para concebir un universo y una humanidad desde un enfoque variopinto -donde la vida deja de ser una sustancia para convertirse en un "fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo que produce la autonomía" (Morín, *et al.*)- exige apartarnos de los determinismos y darle cabida a diferentes escenarios para la acción, donde sea posible derrotar los determinismos y recrear un mundo cambiante, rico en interacciones, retroacciones, determinaciones y azares.

Al contrario de la racionalidad instrumental subyacente que propició "la creencia en que todo se podía conocer, predecir y manipular con exactitud en beneficio del hombre" (Delgado, 2006), la complejidad ha venido jalonando un nuevo pensamiento que intuye los objetos del mundo, como "entidades complejas irreductibles, imposibles de ser agotadas" (Delgado, *et al.*). Parece

completamente clara la inclinación a entender, de un modo nuevo, los sistemas del mundo tanto en su singularidad como en su totalidad. Lo anterior también explica el crecimiento cada vez más vertiginoso de la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad. Dentro de este contexto, ha de considerarse, además, la ruptura premeditada del muro que existe entre ciencias naturales y ciencias sociales; un proceso inherente e indispensable en la propuesta planteada por la complejidad. Cabe señalar que cada vez son más las voces académicas que proclaman la necesidad de adoptar una nueva epistemología. Al respecto, Romero Pérez afirma:

> Conocer para repensar lo conocido o pensado; es decir, epistemologizar el conocimiento, poner a prueba las categorías conceptuales con las que el científico o el tecnólogo trabajan para hacer inteligible o manipulable la realidad de la realidad que se desea estudiar o sobre la que se desea intervenir...Esta actitud reformista afecta indistintamente tanto a las ciencias empírico-naturales como a las Ciencias Sociales y Humanas y, en consecuencia, incide asimismo en las Ciencias de la Educación (Romero Pérez, 2003, p. 2).

Las anteriores consideraciones sirven como preludio para explorar la posibilidad de aplicar la complejidad al campo educativo. No obstante, conviene aclarar que es a partir de la transdiciplinariedad, como señala efectivamente Romero (2003), que se puede explorar y constatar “las continuidades y discontinuidades de los fenómenos sociohumanos integrando las explicaciones y visiones que ofrecen las nuevas Ciencias de la Complejidad” (Romero, *et al*.).

Algunos modelos y metáforas científicas de la complejidad en la educación

En lo que corresponde a educación, la ‘adaptación’ de la complejidad recurre a ciertas licencias teóricas, retomadas de nociones y enfoques derivados. Por ejemplo, de la geometría fractal, la teoría del caos, la teoría de catástrofes, la teoría de la autoorganización; entre otros. Sin duda, esos “préstamos teóricos”, como los llama Romero *et al*., son los que permiten la transferencia de la teoría de la complejidad al contexto educacional.

A continuación, intentaremos explorar cada uno de estos modelos y metáforas científicas, con el propósito de tratar de establecer analogías que nos permitan elucidar el mundo educativo, a partir de la complejidad.

Educación fractal

Los estudios relacionados con la geometría fractal, datan de la primera mitad del siglo XX. Uno de los primeros en exponer las bondades del formalismo matemático fue Benoit Mandelbrot, matemático polaco, gestor del célebre conjunto de Mandelbrot, y pionero en el uso del ordenador para elaborar los ejemplos de geometría fractal. De acuerdo con lo que plantea Brecia (2009), “los fractales consisten en la repetición de formas irregulares de una manera irregularidad y estructura” (p. 4). Existen fractales naturales, como montañas, líneas costeras, nubes, etc., los cuales pueden describirse a partir de la geometría fractal. Frente a la perspectiva tridimensional, los fractales nos permiten agregar una nueva dimensión, mediada por las matemáticas (números enteros), que nos pueden ayudar a encontrar irregularidades.

Desde este ángulo, la fractalidad no solo contribuye a enriquecer el campo matemático, sino que nos permite conocer, en detalle, aspectos que anteriormente habían estado ocultos a los ojos de nuestras miradas educativas convencionales. Esto representa un avance significativo para el desarrollo de diversas áreas de conocimiento, entre las que se encuentran la música, la biología, la medicina, etc. Nada, pues, más expresivo que escudriñar las partes para comprender la totalidad. No cabe duda, para tomar un ejemplo, de que la realización de modelos superficiales naturales con el aporte de los fractales, incrementa, de modo notable, el valor de la geografía, puesto que perfila con mayor precisión diferentes accidentes naturales.

Dada la estrecha relación que existe entre fractalidad y teoría del caos, es necesario recalcar que hoy en día están siendo usados varios fractales para tratar de desentrañar las dinámicas de los diferentes sistemas que componen nuestro universo. Teniendo en cuenta la naturaleza caótica y no controlable de diferentes procesos, se considera importante trascender el modelo lineal para intentar comprender, desde otras perspectivas, los cambios inesperados que pueden ocurrir en un proceso determinado. En lo educativo, tenemos la posibilidad de inferir desde diversos actos pedagógicos. Estimular la capacidad inferencial -entre los alumnos, a partir de ciertos ejercicios de predicción provocados deliberadamente por los maestros tanto dentro del aula como fuera de ella- sería de gran utilidad en el logro de objetivos curriculares y en la preparación del estudiante para la vida.

Pedagogía Caótica

La teoría del caos aborda el estudio de sistemas complejos y dinámicos, a través de la premisa de que hasta la más mínima variación en los sistemas sensibles puede incidir en grandes transformaciones en el comportamiento futuro. Fundamentalmente, todo sistema caótico determinista es, como afirma Ibáñez (2006), no lineal, sensible a las condiciones iniciales, complejo, fractal, predecible temporalmente, irreversible, de acuerdo con la dinámica del sistema, etc. Esta teoría viene siendo aplicada en diferentes contextos, como la neuromedicina, la electricidad y la química, entre otros. Durante los últimos tiempos, se ha pretendido extrapolar al campo educativo. Sin embargo, como advierte Ibáñez, *et al.*, "un primer inconveniente de la Pedagogía del Caos es que ella carece de tal sistema de ecuaciones. Se trata de una extrapolación cualitativa, en la que se aplican metafóricamente los conceptos de la teoría homónima". Hay que decir, también, que a pesar de su prematura existencia, este enfoque viene siendo aplicado en ciertos ámbitos escolares de Estados Unidos, México y en Colombia, en centros educativos, cuyas condiciones socioculturales de violencia y conflictos de diverso orden, se pueden clasificar como factor de caoticidad.

Uno de los principales aportes de esta corriente es que nociones como violencia, anomalías, desorden,fracaso escolar, entre otros no son asumidas como 'anomias', o 'perturbaciones', sino que se consideran parte integrante de la dinámica educativa (Ibáñez, *et al.*). Dentro de este marco, se deben considerar los intentos por sustraer de la teoría, nociones que permitan ser aplicadas en la resolución de conflictos escolares. La teoría del caos, también se trabaja en el aspecto organizacional. Dicho de un modo preciso, en la extrema rigidez de una organización escolar y en la planeación rigurosa no cabe lo imprevisto: lo que suele ocurrir de modo inesperado dentro o fuera del contexto escolar. La normatividad (léase Manual de convivencia), por ejemplo, suele considerar situaciones hipotéticas que se tipifican como faltas, pero no tiene en cuenta el azar que suele hacerse presente en cada situación, lo que la torna única e irrepetible. Se suma a esto, el hecho de que las decisiones suelen tomarse de modo unilateral, a pesar de las transformaciones democráticas y pluralistas que han tenido los marcos legales en la mayoría de los países del orbe, durante los últimos decenios.

Al respecto, Ibáñez dice:

> El objetivo central es entonces organizar a partir del desorden, el cambio, teniendo en cuenta las singularidades y los eventos inesperados

> e imprevisibles, integrando y no negando o reprimiendo el conflicto escolar y los elementos (actitudes, gestos o conductas) "diferentes". Lo cual es perfectamente *compatible* con la teoría, que considera la caoticidad como autoproductora de orden en determinadas condiciones de inestabilidad estructural. Es decir, es consistente con la propiedad de "autoorganización emergente" del caos. El punto crucial es estimular y orientar en las aulas la función autogeneradora de orden del inevitable desorden. (Ibáñez, 2006, p. 29).

Aquí, conviene tener en cuenta el pensamiento de Prigogine (1996), sobre el fin de las certidumbres. Cuando hace alusión a los nuevos descubrimientos científicos, en especial, de la física cuántica. Y tal como apuntaba Díaz (2006), respecto al ideal de la perfección del ser humano que pregonaba la pedagogía de antaño, ya no es tan esencial acumular conocimiento, como encomiaba la *Ilustración*.

> (...) ahora se descarta, mejor dicho, se aprenden cosas que en poco tiempo dejan de tener vigencia. Por ejemplo, los programas de computación que "envejecen" tan pronto como se los comienzan a manejar con cierta soltura. Se trata, entonces, de estar abiertos a nuevas capacidades e informaciones, más que a la adquisición definitiva de los conocimientos. (Díaz, 2006, s/n).

Escuela eco-sistémica

La idea de Escuela eco-sistémica no está exenta de la tendencia de la complejidad que pretende configurar nociones de interrelación entre sistema y entorno. Tal enfoque asume al ser humano como parte de una unidad ecosistema, en el que todo tiene relación entre sí. De conformidad con lo que plantea Ospina (2014), dicha mirada "supone una transformación de la escuela que reflexiona la estructura dinámica y cambiante de la sociedad" (p. 5).

En ese orden ideas, el contexto escolar puede ser considerado bajo la categoría de *organización-sistema cultura-naturaleza*, en el cual coexiste una serie de *unidades autónomas* (estudiantes, profesores, directivos, administrativos, padres de familia, comunidad en general), que interactúan entre sí, a través de *estructuras de comunicación* (Lavanderos, *et al.*).

Hay que reconocer, sin embargo, que tal categoría de análisis solo puede ser posible, si recurrimos a una nueva visión que nos permita romper con la tradición del *observador objetivo.* De esta manera, se podrá ver la escuela

desde una óptica diferente, en la que se pueda advertir ese *microcosmos* educativo y su cotidianidad, como una organización vital, donde fluyen las ideas, donde interactúan diversas mentalidades y formas de ver el mundo, donde confluyen múltiples intereses y donde emergen diversos conflictos de orden social, político, cultural, económico, etc. Los cuales nos conducen a pensar que una institución educativa no es simplemente el lugar, idealizado como el eje de la construcción de la ciudadanía y del conocimiento, sino que constituye un referente, cuya categoría de *orden*, concebida desde arriba (desde el Estado) desborda todo tipo de expectativas de orden tecnocrático y político. Entiéndase tecnocrático como concebir la escuela a través de áreas de gestión de la calidad, en el que todo proceso tiene una entrada o salida y en donde todo debe preverse y planearse milimétricamente. Bajo esta perspectiva, los padres de familia y los estudiantes se consideran clientes. Incluso, bajo algunos enfoques, algunas dinámicas escolares son catalogadas como productos. De hecho, la educación siempre se ha considerado como factor de desarrollo tanto en campañas de gobierno como en el desarrollo de políticas educativas locales e internacionales.

No cabe duda de que la escuela es algo más que un pretexto para concebir modelos hipotéticos de sociedad. Los intentos infructuosos de adoptar políticas globales, o reformas educativas, con la intención de mejorar los resultados de las pruebas internacionales, como en el caso colombiano, refuerzan la tesis de la transferencia educacional (Steiner-Khamsi, 2010), en la que ciertas 'políticas viajeras' terminan siendo prestadas, adaptadas, o a veces solamente citadas por los actores locales.

Basta mirar un poco más para darnos cuenta de que la soberbia epistemológica y los debates estériles, que se suscitan a partir de la pedagogía, nos impiden ver que la escuela es un sistema "vivo", cuya naturaleza altamente vivaz, es proclive al *Desorden* y a la *Reorganización*, según las nociones de Morín, *et al.* (2008). De manera que posee una capacidad para autoorganizarse, a través de sistemas de codependencia (Lavanderos, *et al.*).

Si retomamos la categoría de *Ecotomo*, podemos entender la escuela como una unidad autoorganizada, aunque depende de directrices externas e internas para su reorganización. Para citar un caso particular, la Ley General de Educación Colombiana establece orientaciones, pero también otorga un cierto grado de autonomía a las instituciones educativas para organizar su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por ejemplo, los sistemas institucionales de evaluación estudiantil (SIEE) son construidos por la comunidad educativa y aprobados por el Consejo Directivo, máximo órgano rector de la institución escolar. Para construir dicho sistema de evaluación, la institución debe

tener en cuenta la caracterización de sus estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven. Dentro de este marco, debe considerarse que la evaluación, en la cotidianidad de las prácticas escolares, suele romper con este tipo de estructuras formales. En muchas ocasiones tanto los criterios de evaluación como las maneras de evaluar, usadas por los maestros, tienden a la subjetivación y a la improvisación.

Estos comportamientos, que pueden ser interpretados desde lo individual y desde lo cultural (el sujeto-maestro forma parte de una cultura donde la incertidumbre y la improvisación se refleja espontáneamente en ciertos actos o conductas consideradas 'normales'), evidencian los "principios antagónicos, concurrentes y complementarios" (Moreno *et al.*), que posee la escuela, como organización vital. Es justo decir que la incertidumbre -como lo aleatorio y lo eventual- forma parte de todos los procesos escolares. Esa noción -conocida como 'currículo oculto', acuñada por Jackson (1998)- nos permite comprender que "lejos de casualidad lineal y en oposición al determinismo..." (De Almeida, 2006), la institución escolar -más que un lugar, edificio o contexto- representa la posibilidad de "la elección, la libertad y la responsabilidad delante de la trayectoria incierta de las sociedades humanas" (p. 61).

Pedagogía Sinéctica

A partir de un término acuñado por William Gordon, en 1961, la *sinéctica* gravita alrededor de la creatividad, como referente que favorece el desarrollo de la innovación, a través de estrategias como las analogías. Con ellas, se pretende estimular la imaginación sin necesidad de tecnicismos, sino conceptuales (imaginar que soy un pez y navego en un océano infinito de posibilidades). Y resolver problemas con metodologías lúdicas, usando el pensamiento irracional (realizar comparaciones poco comunes, por ejemplo, retomar analogías fantásticas de la tradición popular en rondas que rompen en cierta forma con la lógica: *iguana-café; elefante-tela de araña; Pinocho-corazón de fantasía)*. Lo que se pretende, básicamente, es juntar, lo que antes no lo estaba. Tal como Lautréamont sugirió alguna vez: "bello como el encuentro fortuito, sobre una mesa de disección, de una máquina de coser y un paraguas" (Tobelem, 2001). La sinéctica, también, tiene en cuenta el pensamiento emocional y el trabajo colectivo que favorece el aporte de cada miembro para el resultado de conjunto.

Conclusiones

A manera de reflexión, podemos concluir que es inevitable pensar en la escuela como escenario para impulsar el pensamiento complejo. Una escuela imaginada no precisamente como un lugar, o como microsociedad, en el que se replican las contradicciones propias del sistema. Por el contrario, una escuela configurada a través del desarrollo de la complejidad en su modelo pedagógico, en su plan de estudio, en sus proyectos de aula; en suma, en sus prácticas educativas. Una escuela donde la "autopoiesis" propicie la autonomía, la responsabilidad (von Forester, 1998). Una escuela donde sea posible conspirar contra el aburrimiento y abordar un conocimiento que tenga en cuenta la inquietud y la constante búsqueda que alienta el asombro y la capacidad de sorpresa.

El uso de las estrategias -retomadas por la educación, a través de metáforas científicas- no garantiza necesariamente una transformación de las prácticas pedagógicas. Pero sí ofrece una novedosa perspectiva de aprendizaje, que permite, a maestros y educandos, explorar otras maneras de asumir el acto educativo, alcanzar propósitos comunes de enseñanza y, sobre todo, disfrutar de las prácticas escolares, dentro y fuera del contexto aúlico.

La educación del siglo XXI representa un desafío para maestros y maestras que intentan adaptarse a las nuevas transformaciones tecnológicas. Se ha dicho, repetidamente, que la educación se ha ido quedando rezagada frente a los retos que representan los escenarios de descorporeización y tecnodependencia. Por esto, puede decirse que recurrir a trasvases teóricos no es tan descabellado. Sobre todo, en una era que demanda estar al tanto de los procesos constitutivos propios de los sistemas abiertos (Romero *et al.*). Al respecto, cabe señalar la urgencia de estrechar lazos entre el conocimiento humanístico y científico, promoviendo la ruptura transdiciplinar que demandan los últimos tiempos.

En una sociedad, como la colombiana, golpeada permanentemente por diferentes manifestaciones de violencia, nada sería mejor que fomentar el espíritu crítico y la reflexión sobre esa realidad dinámica que se transforma una y otra vez, a través de diversos actores y desde diferentes escenarios. Nada más oportuno que analizar con enfoques disímiles el actual proceso de paz con las FARC, por ejemplo, usando crítica de fuentes, construyendo y deconstruyendo posiciones, entablando debates, tejiendo conjeturas, estableciendo hipótesis, desarrollando inferencias. Todo esto, con el fin de construir otros escenarios hipotéticos, donde sea posible una verdadera cultura de paz, que no provenga de una sola vía (unilateral), sino que tenga

en cuenta otros factores, otras opiniones, otras miradas que examinen, con rigurosidad, los fenómenos asociados al conflicto armado.

En resumen, solo a través de la puesta en marcha del engranaje de la interdisciplinariedad y la transdiciplinariedad, es posible avanzar un poco en el proceso de implementación del pensamiento complejo. Sin embargo, esto es nada más que un pretexto para que la complejidad no se convierta en una receta, ni en un modelo pedagógico infalible, sino en un estilo de vida, en un *hinterland* personal y colectivo que promueva la emancipación del espíritu y el desarrollo de la máquina cerebral híper-compleja.

Referencias.

De Almeida, M. (2006). *Para comprender la complejidad* [versión de Multiversidad Mundo Real]. Recuperado de http://www.edgarmorin.org/libros-sin-costo/91-para-comprender-la-complejidad.html

Díaz, E. (2006). *Pedagogía del caos.* [Documento en línea]. Consultado: [19, abril, 2015] Disponible en: http://www.estherdiaz.com.ar/textos/pedagogia.htm.

Díaz, S. (2009). *Primeras reflexiones de los fractales, la teoría del caos y su aplicación en el aula.* Recuperado de http://www.redvisual.net/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=94

Jackson, P. *(1998). La vida en las aulas*. New York: Ediciones Morata.

Lavanderos, L. (2002). *La organización de las unidades cultura naturaleza: Hacia una concepción relacional de la cognición.* Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2002/lavanderos_l/sources/lavanderos_l.pdf

Ibáñez, E. (2006). *La pedagogía del caos:* ¿Una aplicación licita de la teoría homónima? [En línea]. Recuperado de http://www.portaleducativo.amsafelacapital.org.ar/.../LaPedagogiadelCaos.doc.

De Jesús, M. I; Andrade, R.; Martínez, D. R. y Méndez, R. (2017). Re-pensando la Educación desde la Complejidad, *Polis* [En línea], 16 | 2007, publicado el 3 abril 2007, consultado el 5 mayo de 2015. Recuperado de: http://polis.revues.org/4581.

Moreno, J.C. (2002). *Un marco para la complejidad. Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad.* En: Manual de iniciación pedagógica para el pensamiento complejo [Versión de Slideshare]. Recuperado de http://es.slideshare.net/SusAnaGonzlez7/libro-pensamiento-complejo.

Morín, E. (2008). *Pensando la complejidad*. Recuperado de http://en.calameo.com/books/000501353fd8fdb0a4126.

Steiner-Khamsi, G. (2010). *The Politics and Economics of Comparison*. Recuperado de http://www.tc.columbia.edu/faculty/steiner-khamsi/pub.htm.

Tobelem, M. (2001). *Sinéctica*. Recuperado de: http: // http://www.lausina.com.ar/apuntesPDF/SINECTICA.pdf.

HACIA UNA DIDÁCTICA PRAXEOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

Sandra Lucía Arizabaleta Domínguez

La teoría y la práctica están indisolublemente unidas en la praxis. La práctica sin la teoría es activismo; y la teoría sin la práctica es bla-bla-bla. La liberación se da en la historia a través de una praxis transformante, que evita el idealismo y el objetivismo mecanicista.

(Freire, 1973)

Una Educación Superior de calidad es un reto para las universidades del siglo XXI. Reto que permite que en la universidad se piense, se actúe y se transformen las prácticas educativas desde los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Pero a la luz de una dinámica global y local, cuyo propósito sea promover el desarrollo de los territorios en lo humano, en lo social y en lo ambiental. Para lograr dicha transformación, la universidad debe propender por la formación de sus profesores en lo pedagógico, en lo didáctico, en lo curricular y en lo disciplinar, de tal manera que promueva el diálogo de saberes entre el sujeto, el objeto y el contexto. Transformar la universidad requiere un nivel de formación en *didáctica general* y *didácticas específicas*; así, el profesor universitario podrá visualizar los problemas sociales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con base en la apropiación de los saberes inherentes a cada disciplina. De esta manera, con la investigación didáctica, se lograrán propuestas que le apuesten a la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, también que

contribuyan a la reflexión de situaciones alarmantes, como el ausentismo y la deserción escolar, y de su comunidad.

Pensar en las innumerables causas y efectos del ausentismo y la deserción escolar conduce al mundo de la academia y al Ministerio de Educación Nacional (MEN), a generar espacios de discusión pedagógica y didáctica, en función de fomentar la investigación en este campo. En este sentido, el MEN, a través del Sistema para la Prevención y de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies), realiza un análisis del nivel de deserción en el Valle del Cauca (2013), por cohorte en la formación universitaria. En él, se observa cómo la deserción, en cada uno de los semestres, es siempre mayor al total nacional. Observemos:

- Tasa de deserción nacional : 44.5 %.
- Pregrado : 44.9 %.
- Tecnológico : 53.8 %.
- Técnico : 62.4 %.
- Tasa de deserción del Valle del Cauca : 53.7 %.

Tal situación se evidencia en nuestro país desde hace mucho tiempo atrás. Si realizamos un comparativo de la deserción en la Educación Superior –entre 2010 y 2013– se aprecia un incremento de un 2.1 %. Es importante identificar estos problemas de la Educación Superior y, desde un primer semestre, evidenciar los niveles de deserción de cada uno de las cohortes de los programas. Así, por ejemplo, el Spadies (2013) devela (ver Figura 1) los porcentajes de deserción por semestre en la nación: las cifras más elevadas están en el primer encuentro que tienen los estudiantes con la Educación Superior (16.8 %).

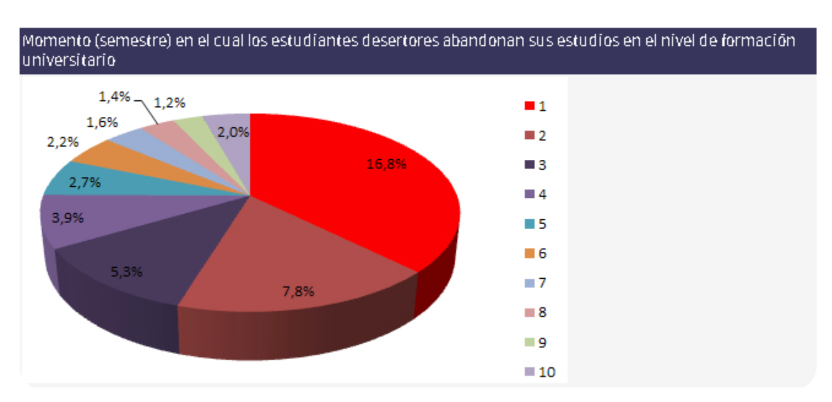


Figura 1. Spadies (2013)

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Spadies (2013).

De la misma manera, es importante preguntarse por la deserción en la universidad, en las áreas de conocimiento de los programas de pregrado. Según el Spadies (2013), el porcentaje más elevado lo tienen los programas de Matemáticas y Ciencias Naturales, con un 51.5 %; junto con Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines, en un 50.7 %. En este sentido, la causa de este problema puede ser por la falta de formación en didáctica general y en didácticas específicas, en los profesores universitarios.

Cuadro 1. Deserción acumulada por cohorte y tasa de graduación, según área de conocimiento en el nivel de formación universitario

Área de conocimiento	Tasa de deserción acumulada por cohorte según semestre						Tasa de graduación décimo cuarto semestre
	Primero	Segundo	Tercero	Quinto	Octavo	Décimo	
Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	20,0%	29,1%	35,0%	42,3%	47,9%	50,7%	28,7%
Matemáticas y ciencias naturales	22,6%	32,5%	38,3%	45,0%	49,4%	51,5%	27,1%
Agronomía, veterinaria y afines	18,8%	28,0%	33,9%	40,7%	46,2%	48,9%	23,0%
Ciencias de la educación	19,0%	26,6%	31,6%	38,0%	43,5%	47,3%	35,9%
Economía, administración, contaduría y afines	18,1%	26,2%	31,4%	37,8%	42,9%	46,2%	36,3%
Ciencias sociales y humanas	17,2%	24,9%	29,6%	35,6%	40,4%	44,9%	33,3%
Bellas artes	15,5%	23,1%	28,4%	35,0%	40,9%	44,4%	37,6%
Ciencias de la salud	14,5%	21,0%	25,6%	31,7%	36,5%	39,1%	44,9%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Spadies (2013).

Con estas evidencias del MEN, es imperativo que cada universidad vele por la transformación de las prácticas educativas en el aula. Su propósito debe ser generar innovación y motivación para enganchar al estudiante, y, así, este logre acceder al apasionante mundo del conocimiento, teniendo presente el reconocimiento de sí mismo y de las problemáticas de su comunidad. En otras palabras, se le ayuda a su transformación y al de su entorno social.

La Didáctica, como disciplina científica

En este sentido, vale la pena realizar un abordaje de la *didáctica*, como disciplina científica, porque esta es cada vez más relevante en el discurso de transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la universidad. No se concibe un profesor universitario sin una mínima aproximación a su campo teórico. La enseñanza es una labor (una vocación) que debe inquietar a todo maestro a reflexionar sobre su quehacer. De hecho, Zambrano (2012), en su último libro *Pedagogía y narración escolar,* afirma que la enseñanza es la reflexión de la experiencia escolar y el que enseña es un *ser virtuoso.* Ante este concepto, surge la pregunta: ¿si el profesor no reflexiona sobre sus prácticas educativas en concordancia con el conocimiento, no enseña?

Según esta perspectiva, el profesor praxeólogo es aquel que reflexiona sobre la articulación creativa entre la práctica, la teoría y la *praxis*; a tal punto que empieza a ser un investigador de conceptos como: *enseñabilidad, educabilidad, aprendizaje;* entre otros, basado en la didáctica general y la didáctica específica. En este orden, se puede visualizar a un maestro creando ambientes de aprendizaje que dinamicen el ejercicio espiritual de apropiación de saberes, para promover, así, procesos de transformación social.

Ahora bien, es posible fundamentar la *enseñabilidad* y la *educabilidad* en la *praxis* –como medio facilitador para la adquisición, aplicación y construcción de saberes– en la medida que la universidad sea repensada por maestros que empiecen a incursionar en el discurso didáctico, en el que se integren la teoría, la práctica y la *praxis*, dentro de un ejercicio cotidiano de investigación en el aula, o en las prácticas sociales y profesionales de los estudiantes. Pensar la *didáctica*, basándose en la perspectiva praxeológica en la universidad, conduce al sujeto estudiante y al sujeto profesor a repensar su práctica: aprendiendo, desaprendiendo y construyendo nuevas ideas, proyectos o nuevos saberes. En este orden, Juliao (2014) afirma que la praxeología es el estudio de la praxis. Esta praxis se concibe como un saber pensar y un saber actuar, a partir de la lectura crítica de la realidad del sujeto y de las problemáticas de su contexto; todo esto, para contribuir en los procesos de transformación social. La Figura 2 muestra cómo se vincula la *didáctica* con la *praxeología*, a partir de la íntima relación entre teoría, praxis y práctica, cuyo objetivo es fomentar la formación de un sujeto ético, político y emancipador, que promueva la transformación de las comunidades.

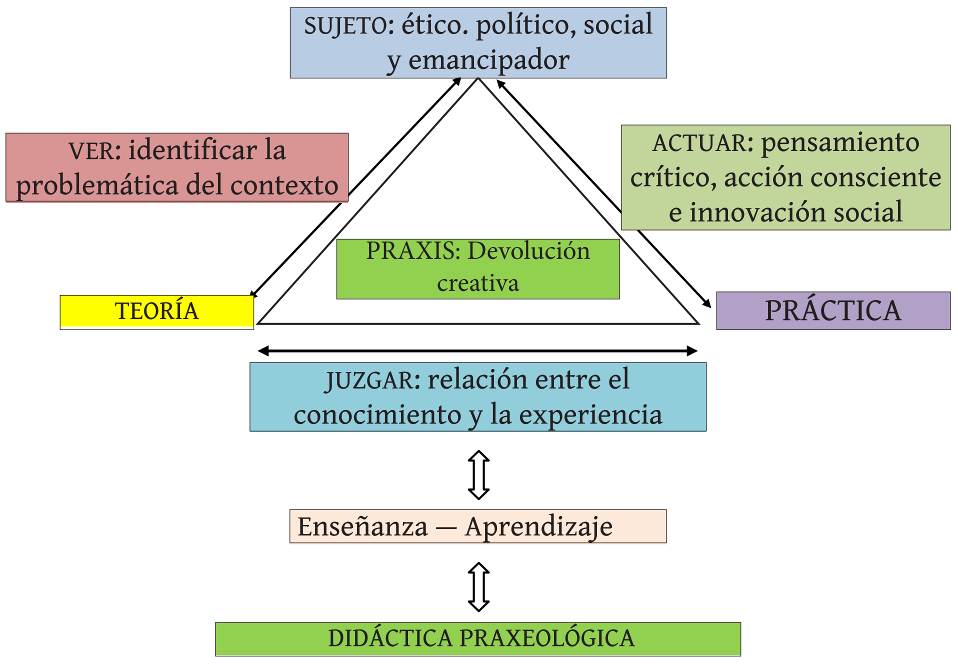


Figura 2. Triángulo Didáctico Praxeológico

Fuente: elaboración propia (2015).

Según lo anterior, la *didáctica* es una disciplina científica, cuyo objeto de estudio es el aprendizaje, en todos los aspectos: origen, transformación y adquisición de saberes. Estos serán aplicados y reflexionados, a partir de las problemáticas de los contextos sociales y sus posibles alternativas de innovación. Para ello, es imperativo realizar un breve abordaje en su epistemología. Así, se logra darle el valor que representa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para emerger de la técnica o la estrategia.

Breve epistemología de la Didáctica

El estudio de la *didáctica* tiene su marco de referencia en Francia, a través de las Ciencias de la Educación, cuyo objeto de investigación se fundamenta en el hecho y el acto educativo. Tal objeto remitió a los sujetos a interrogarse por el hombre y la necesidad de ser otro a través de la educación. Desde esta óptica, se encuentran aportes muy valiosos de diferentes ciencias y disciplinas, como Psicosociología, Psicoanálisis, Sociología, Antropología, Epistemología, entre otras.

En especial, la *didáctica* se ha nutrido de dichas disciplinas para estructurarla como disciplina científica, cuyo objeto de estudio es la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones prácticas de enseñanza y aprendizaje (Zambrano, 2005, p. 51). Adquiere el carácter de disciplina, pues se le considera una fuente de producción de saber, un campo de reflexión, comprensión e interpretación de las investigaciones en didáctica y didáctica de las disciplinas.

Su historia refleja una trayectoria. Aparece, como tal, el adjetivo *didáctica* en el Diccionario *Larousse* en 1554, en la Edad Media. Su etimología viene del griego *didakticos*. Con Juan Amós Comenio nace la Didáctica, que explica en su obra *la Didáctica Magna;* en edición checa, en 1649 y, en edición latina, en 1657.

Para Comenio, la *didáctica* es el camino que el hombre debe recorrer para realizarse a través de la educación. Además, plantea que el aprendizaje y la enseñanza siempre van unidos, puesto que la enseñanza ocupa un lugar importante y se instituye como elemento causal del saber.

En 1835, la academia admite el adverbio *didactiquement*. A mediados del siglo XIX, aparece el sustantivo masculino *didactisme.* Posteriormente, el sustantivo femenino, *la* didáctique, aparece en el Robert de 1955 y el Littrè, en 1960, que define la didactique como "*el arte de enseñar*" (Astolfi, 1989, p. 1).

En el Capítulo II de La Didactique de las Sciences, Que sais – je?, titulado "*Del lado de las publicaciones en ciencias humanas*", Astolfi le confiere a la *didáctica* su estado de cientificidad, a través de diferentes publicaciones sobre el concepto en estudio. Además, dice que, en los anales de las investigaciones de educación en el mundo, V. de Landsheere cita a W. Lay, como autor de "*Didáctica Experimental*". Primera gran obra de pedagogía experimental en 1903. En 1951, H. Aebli se propone renovar los métodos de la *didáctica*, a partir de concepciones operatorias de inteligencia que son desarrolladas por J. Piaget.

Aebli sugiere hacer de la *didáctic*a una disciplina basada en reglas de conduct, que mantienen un vínculo estrecho con la Sicología Genética y aplican sus principios en el campo de la Educación. En 1968, D. Lacombe manifiesta que el término *didáctica* es utilizado como un cuasi–sinónimo de pedagogía o simplemente enseñanza. Y agrega: "la didáctica no constituye ni una disciplina, ni una subdisciplina, ni la misma montón – manojo de disciplinas, pero corresponde más a un cierto modo de análisis de fenómenos de la enseñanza".

Por otra parte, E. de Corte le impregna a la *didáctica* un estatus de cientificidad y propone que se entienda como "*una metodología general deductiva*". Y establece

el neologismo, *didaxiología* (didaxologie), por una metodología general, basada en la investigación empírica. Por tanto, no habla de pedagogía, habla de *didaxiología* (Astolfi, 1989, p. 7).

Como se puede observar, el concepto de didáctica ha tenido sus transformaciones a través de la historia. Transformaciones que hacen posible que la didáctica se consolide cada vez más como disciplina científica. Todo se da entre 1969 y 1975, con la creación del Instituto de Investigación para la Enseñanza de las Matemáticas (IREM). Estas instituciones fomentaron la reflexión sobre la formación de los profesores y la investigación e innovación en la enseñanza de las Matemáticas. Este avance es producto de la reflexión e investigación de especialistas en el marco de las disciplinas. Los mejores resultados se han obtenido en el campo de las Matemáticas; posteriormente, en la didáctica del Francés, como lengua primera y lengua extranjera, en la didáctica de las Ciencias de la Filosofía y de la Historia, entre otras.

La didáctica como disciplina científica, está organizada en un conjunto de disciplinas, ciencias y problemas que delimitan su objeto. Sus aportes han permitido que los especialistas en didáctica profundicen en su objeto, en dos grandes ejes: el de la Representación y el de los Medios Intelectuales de los sujetos. En esta perspectiva, la didáctica transporta a un campo de saber y de producción intelectual sobre la base de la representación y de los medios intelectuales; los cuales utilizan un sujeto para apropiarse de un saber. Por lo tanto, los conceptos de *Representación* y *Saber* determinan el objeto de estudio de la didáctica.

La Representación y los Medios Intelectuales de los sujetos

Para Bachelard, las representaciones son conocimiento común. "Los maestros imaginan que el intelecto comienza como una lección, que siempre puede hacerse una cultura indolente repitiendo una clase; que se puede hacer comprender una demostración, repitiéndola punto por punto. No han reflexionado en el hecho de que el adolescente llega a la clase con conocimientos empíricos ya constituidos. No se trata de adquirir una cultura, sino más bien de cambiar de cultura, de derribar los obstáculos ya amontonados en la vida cotidiana." (Astolfi, 2003, p. 82).

Para Piaget y Bachelard, las representaciones son estructuras conceptuales construidas que deben ser conocidas para transformarlas. Para Astolfi, las representaciones son estrategias cognitivas en respuesta a un problema. Las

respuestas obtenidas deben, por lo tanto, estar siempre llevadas al contexto de la producción.

Según Moscovici (1979, p. 17), la representación social es una instancia intermediaria entre el concepto y la percepción; ella se sitúa sobre unas dimensiones de aptitudes, de información y de imágenes; y contribuye a la construcción y formación de conductas y a la orientación de comunicaciones sociales. Se caracteriza por una focalización sobre una relación social y una presión sobre la inferencia; pero, sobre todo, sirve para elaborar en diferentes modalidades de comunicación: la difusión, la propagación y la propaganda.

Las investigaciones han mostrado que las representaciones que tienen los estudiantes sobre los conocimientos que se les van a enseñar, oponen resistencia a la enseñanza. Además, persisten y perduran hasta el final y, a veces, más allá del ámbito académico. De acuerdo con la manera como se aborde un tema determinado, los estudiantes hacen uso de sus representaciones, o aplican los conocimientos dados.

Si el problema se aborda a través de preguntas, con cierto grado de dificultad, y recuerdan los problemas normativos para resolverlos, las respuestas concuerdan con los conocimientos ya existentes, y hacen uso de los conceptos disciplinarios para dar respuesta a dichas preguntas. Cuando un problema se aborda haciendo preguntas elementales o muy obvias, los estudiantes responden a ellas haciendo uso de sus representaciones que, en los estudiantes, son sistemas explicativos coherentes. Es necesario que el maestro pregunte hasta lo que se supone que es evidente, con preguntas simples, ajenas a la costumbre escolar.

Para dar respuesta a las preguntas escolares, el alumno hace uso de elementos implícitos que estructuran la relación didáctica, que les indica lo que conviene hacer, en lugar de acceder a los conceptos mediante una identificación y transformación de sus representaciones (costumbre didáctica).

> Se ha dicho que cohabitan en un mismo individuo dos sistemas explicativos disponibles: uno de naturaleza escolar, que permite a los alumnos responder a las preguntas cuando llegan a identificar el campo o el tipo de situación en que debe activarse lo enseñado en la escuela, el otro de origen más profundo y personal, que se hace presente en aquellas situaciones en que los alumnos no siente que sea preciso movilizar saberes escolares, sino más bien los tipos de explicación que construyeron desde su infancia. (Astolfi, 2003, p. 75)

Cuando el maestro usa las representaciones de sus estudiantes, como un medio para suscitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y funda sus estrategias didácticas en ellas, estas representaciones son transformadas. Se hacen evidentes los obstáculos, como también, la superación de ellos; de lo contrario, se corre el riesgo de modificar superficial y transitoriamente las concepciones más antiguas y afianzadas.

Giordan y D Vecchi (1987), especialistas en Didáctica de las Ciencias Naturales, proponen un *Modelo de Aprendizaje Alostérico,* que, ante todo, es didáctico, porque les permite a los sujetos apropiarse de un saber a través de un proceso de transformación de sus ideas. En sus investigaciones comentan que los especialistas en Didáctica han sustituido el concepto de concepción por el de representación.

Las concepciones son instrumentos mismos de la actividad mental que le permiten al sujeto desarrollar estrategias de pensamiento, para aprehender y producir un nuevo saber, que se integra dentro de una estructura conceptual en funcionamiento. A través de las concepciones, el sujeto selecciona información, le da un significado conforme a los saberes científicos de referencia, la comprende y la integra. Así, aprenderá y movilizará los saberes en los diferentes contextos. Vale la pena resaltar que el punto de anclaje de las concepciones corresponde siempre a los cuestionamientos.

En este orden, las concepciones le permitirán al sujeto interpretar situaciones, resolver problemas, dar respuestas explicativas y hacer previsiones. Las concepciones reúnen una serie de características en interacción: el marco de referencia, las invariantes operativas, los significantes y la red semántica. El marco de referencia constituye el conjunto de conocimientos anteriores e integrados que activados y reagrupados, dan un significado y un contorno a la concepción. Este marco lleva directamente al educando a hacerse preguntas y proporciona el contexto (informaciones, otros conceptos) que explica la producción y la presentación de la concepción.

Las invariantes operativas constituyen el conjunto de operaciones mentales subyacentes. Establecen las relaciones entre los elementos del marco de referencia, ponen en funcionamiento la concepción y, eventualmente, la transforman, a partir de las nuevas informaciones recuperadas. Estas últimas son también las que la regulan, de acuerdo con el marco de referencia.

Los significantes reagrupan el conjunto de signos, huellas, símbolos y otras formas de lenguaje (natural, matemático, gráfico, esquemático, modelizado; entre otras), para originar y explicar la concepción. Por último, la red semántica

constituye la red de significado deducida de los elementos anteriores. Sus nudos representan el marco de referencia y sus nexos pueden asimilarse a las operaciones mentales. A través de ella (la red), surge el significado de la concepción. (Giordan & De Vecchi, 1997).

Para Giordan y de Vecchi, el aprender es una cuestión de aproximación, de interés, de confrontación, de descontextualización, de contextualización, de interconexión, de ruptura, de alternancia, de emergencia, de pausa, de retroceso y, sobre todo, de movilización. Aunque vale la pena mencionar que las concepciones tienen sus resistencias por parte de los estudiantes, cuando estos confrontan sus experiencias pasadas con las nuevas redes conceptuales.

El entorno didáctico es vital para que el estudiante aprenda y descubra el conjunto de elementos que le darán la capacidad de transformar su cuestionamiento en nuevas concepciones estructuradas. Las concepciones permiten que el estudiante se interprete y se comprenda.

Este Modelo de Aprendizaje Alostérico ha confirmado una nueva relación entre el saber y las funciones nuevas del profesor. Lo primordial es destacar la importancia de la actitud del maestro, quien no debe quedarse anclado solamente en las nociones por exponer, o en el objetivo por alcanzar. Tiene que permanecer abierto al estado de las estructuras conceptuales de los alumnos, a quienes va dirigida la enseñanza.

El profesor debe asumir, especialmente, el reto de introducir disonancias en sus prácticas de enseñanza, con el fin de perturbar la red cognitiva del estudiante. Disonancias que producen tensión y desplazan las antiguas concepciones por nuevas redes conceptuales, en las que todo saber depende de la movilización de las concepciones.

La didáctica es una disciplina de control de los saberes para la sociedad. En ella, el profesor asume un compromiso muy importante con el saber y con su formación. Es fundamental introducir al estudiante en una apertura de saberes, en una curiosidad de ir hacia aquello que no es evidente, para que supere los hábitos de lectura y escritura y desarrolle procesos de investigación. El docente universitario debe darse a la tarea de crear espacios para promover el deseo de aprender, espacios de encuentros con los saberes, espacios de mediación, espacios de confrontación, espacios de elaboración y espacios de movilización de los saberes en las comunidades.

Estos didactas de las ciencias hacen aportes valiosos a la didáctica. Puesto que reconocen la existencia del entorno didáctico como una interrelación entre el profesor, el estudiante y los objetos de saber. Además, porque realizan un

trabajo de investigación muy interesante desde su modelo de aprendizaje que va mucho más allá del constructivismo y que los hace reflexionar aún más acerca de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Es evidente que la didáctica, como disciplina científica, se fundamenta en la relación entre el profesor, el estudiante y el saber, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Su consolidación se da a través del ejercicio considerable de una arqueología de las prácticas de la comunidad y de sus formas de producción. Tal esfuerzo cartográfico se inicia en el campo de las matemáticas; más tarde, en la didáctica del francés como lengua extranjera, en la didáctica de las ciencias, en la didáctica de la filosofía y de la historia. A partir de ahí, hubo diferentes especialistas interesados en establecer los límites, dimensiones y aspectos del objeto de la disciplina. Dicha consolidación ha sido posible, gracias a los aportes de la psicosociología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología y la epistemología. (Zambrano, 2005, p 30).

Aportes de otras disciplinas

La psicosociología nace en Francia. Se interesa por la relación que existe entre los factores sociales y síquicos. Relación que emerge a partir de los fenómenos de comunicación de los sujetos, sus influencias y los aspectos cognitivos, afectivos e ideológicos. Su aporte más significativo, al objeto de estudio de la didáctica, se fundamenta en el concepto de *representación*. Este concepto remite a la comprensión de la relación constante que existe entre el sujeto y el saber.

La didáctica se nutre del psicoanálisis, a partir de la relación que tiene el individuo con el saber. Específicamente, comprende la relación que se da entre el aprendizaje y el deseo del sujeto para que proyecte su ser a través de los objetos del saber. Vale la pena tener en cuenta que todo saber se instala en el inconsciente y, por lo tanto, involucra la historia del sujeto.

La sociología escolar hace grandes aportes a la didáctica, a partir de las investigaciones de Bourdieu y Passeron sobre la comprensión de los saberes escolares. El sociólogo francés, Michel Verret (1975, p.140), plantea que la organización burocrática de los saberes escolares, así como la división de las prácticas de los aprendizajes especializados, reflejan la génesis de una sociedad fundada en intereses, reproductora y excluyente. Por lo tanto, el aprendizaje de un sujeto se encuentra estrechamente relacionado con unas prácticas sociales.

Los procesos didácticos son ternarios en la medida que se establece la relación existente entre el saber, el profesor y el estudiante. Tal relación crea un vínculo estrecho entre la didáctica y la antropología, al comprender que un saber es, ante todo, el resultado de un juego de motivaciones y de prácticas que se transmiten de un sujeto a otro (profesor-estudiante-contexto, estudiante-profesor-contexto).

Conclusiones

La didáctica praxeológica orienta su discurso con base en una condición epistemológica, a partir de la comprensión de los objetos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, propende por la intrínseca relación entre teoría, praxis y práctica; así, promueve un desarrollo social sostenible, con una postura crítica y emancipadora, por parte de los estudiantes.

Encuentra en la epistemología la oportunidad de comprender el proceso de transformación del saber disciplinar y la génesis de los conceptos que le dan cuerpo, como ciencia, para contribuir al desarrollo social de las comunidades. En otras palabras, la epistemología le apunta a la historia de la disciplina, al conocimiento de los conceptos fundamentales, sobre los cuales ella está articulada.

Referencias.

Astolfi, J & Develay M. (1989). *La Didactique des Sciences, Que sais Je?* París: PUF.

Astolfi, J. (2003). *Aprender en la escuela.* Chile: LOM.

Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica: Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Argentina: Editorial Aique.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.

Dewey, J. (1945-1925). *Democracia y educación.* 6 Ed. Buenos Aires: Editorial Losada. Enero–Junio de 2009.

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.

Giordan, A & De Vecchi (1997). *Les origines du savoir*. París: Delachaux.

Joshua, S. & J. J. Dupin. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. París: PUF.

Juliao, C. (2014). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación.* Bogotá. D.C.: UNIMINUTO, Centro de Pensamiento Humano y Social.

Koselleck, R. & Gadamer, H. (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Ediciones Paidos.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992.

Ministerio de Educación Nacional. Spadies. (2013).

Misas, G. (2004). *La Educación Superior en Colombia, análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Tardy, M. (1994), *La transposición didáctica*. En la pèdagogie: une encyclopédie pour aujourdhui. 2 édition. París: Esf.

Verret, M. (1975). *Le temps d`etudes*, 2 tomes. París: Honoree Champion.

Zambrano, A. (2007). *Didáctica y didácticas de las disciplinas, línea de conceptos, saberes y educación superior*. Proyecto de Investigación, investigador principal, Maestría en Educación Superior.

Zambrano, A. (2009). *Concepto Didáctica*. Referenciado en sesión de la Maestría para la Educación Superior. Universidad Santiago de Cali.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Zambrano, A. (2010). Philippe Meirieu, Pedagogo, Aprendizaje, filosofía y política. Universidad Santiago de Cali. Posgrados en Educación.

PEDAGOGÍA Y MAESTROS: LAS TENSIONES EN LA FORMACIÓN

Carlos Alberto Sánchez Collazos

Cuando se dialoga con un estudiante de alguna licenciatura, o incluso con algún docente que ejerce cabalmente la profesión, ronda la sensación de que hay conceptos que se utilizan porque son del quehacer cotidiano, pero que, en torno a ellos, hay mucha confusión. Y todo porque dichos conceptos se utilizan indistintamente en el discurso, inclusive en los documentos oficiales (Proyecto Educativo Institucional, Sistema Institucional de Evaluación, Modelo Pedagógico, Plan de estudios, u otros), sin que se precisen. La lista no es muy larga, pero sí significativa: pedagogía, didáctica, currículo. Y lo que se desglosa de ellos: lineamientos curriculares, estándares, malla curricular, competencias, desempeños, métodos, etc.

La confusión puede emanar de la ausencia de claros referentes epistemológicos y filosóficos que deberían haber sido aprehendidos en el mundo de la academia, pero que, en muchas ocasiones, no sucede. En verdad, la práctica, en el sistema educativo colombiano, adolece de dichos referentes, lo cual genera un activismo pedagógico que no está mediado por la reflexión. El propósito de este ensayo es contribuir a la reflexión sobre las tensiones entre lo educativo y lo pedagógico, basada en perspectivas epistemológicas. Por ejemplo, hurgar en el papel de los maestros en relación con dichas tensiones y en sus procesos formativos.

Perdón... ¿la pedagogía?

Imaginemos este escenario: una clase en la universidad sobre modelos pedagógicos, cuyos estudiantes, en su mayoría, están adscritos al programa

de Ciencias Sociales. El profesor comienza a leer un texto de su autoría, para reflexionar sobre alguno de los autores estudiosos de la pedagogía (Rousseau, Comenius, Dewey u otro). Levanta la cabeza, mira al auditorio y lanza alguna idea, en la que hace énfasis. Los estudiantes –aburridos o indignados– escuchan; algunos duermen, otros rayan sus cuadernos, otros pocos se van. Hasta que la paciencia de uno de ellos se colma y, tomando la vocería del grupo, le reclama al profesor: "Esto no puede ser... una clase dizque de pedagogía. Disculpe profesor por lo que le voy a decir, pero usted no tiene pedagogía, cómo se atreve a enseñarla, si no la tiene". El profesor, serenamente, refuta: "probablemente, a lo que usted se refiere es a los recursos didácticos, porque la reflexión sobre el acto educativo constituye precisamente el deber ser de la pedagogía".

Imaginemos otro escenario: el recientemente graduado, como licenciado en Ciencias Sociales, se ha ganado el concurso y ya posesionado llega hasta la institución educativa, donde ha sido nombrado. Lo primero que hace, después de los saludos de rigor, es preguntar al coordinador académico: *¿cuál es aquí el modelo pedagógico que aplican?* Y el coordinador, sin inmutarse siquiera, le responde que no tienen uno porque los profesores por su cuenta definen el plan curricular. No está mal que un profesor diserte sobre la pedagogía sin mayores recursos didácticos. Mejor sería que dispusiera de ellos. En cambio, está muy mal que, en muchas instituciones, se confunda modelo pedagógico con plan curricular. Ello, posiblemente, hace parte de la falta de referentes a los que hemos aludido antes.

Cuando se hace referencia a la pedagogía, al currículo y a la didáctica, se habla, esencialmente, de la educación. Pero aun reconociendo que esta recoge los conceptos y las prácticas referidas, no es claro que todos entendamos lo mismo, cuando nos enfrentamos a la educación como acto, como hecho, o como proceso. Y menos aún que todos reconozcamos las conexiones y diferencias entre la educación y la pedagogía. El profesor Armando Zambrano Leal, reconocido investigador de las Ciencias de la Educación, nos propone varias de esas conexiones y diferencias:

> ...La lucha entre Ciencias de la Educación y pedagogía se hace aún más evidente en las prácticas de formación. Por ejemplo, se cree que la formaci*ón de los profesores so*lo puede ser un asunto de "pedagogía". Pero aún en este plano, las cuestiones de orden epistemológico no cesan de proponernos más interrogantes que respuestas y ello, para no adentrarnos en el verdadero debate sobre la formación del pedagogo. Ser profesor es un asunto práctico, ser pedagogo es una actitud de

> orden reflexivo. Se puede formar a un profesor, pero difícilmente se podría formar a un pedagogo. El pedagogo se forma a sí mismo a través de la experiencia y de la reflexión (Zambrano, 2009, p. 8).

Es recurrente la dicotomía entre educación y pedagogía, como si se tratara de campos abiertamente contradictorios y no complementarios, o dialécticamente interrelacionados. Esto, en el terreno de la teoría que sustenta los procesos de formación de los maestros. Y aún más, si se acude a la práctica pedagógica, o a la recreación del saber en el ámbito escolar:

> Si se examinan las prácticas y los saberes escolares, el asunto se torna más complicado, pues mientras las ciencias de la educación son prescriptivas, la pedagogía es propositiva; mientras las primeras buscan explicar, la segunda busca comprender. La diferencia entre explicar y comprender es sumamente importante y para nada tenue. La pedagogía comprende el sentido de la educación de un sujeto y por esto mismo tienen una fuerte relación con lo político, lo filosófico y con los aprendizajes. Las ciencias de la educación, por su parte, explican el hecho y el acto educativo... (Zambrano, 2009, p. 8).

Así, las prácticas de formación de los maestros y las profesionales (que algunos prefieren llamar didácticas) están signadas no solo por lo pedagógico, sino por el conjunto de lo que el autor llama Ciencias de la Educación. Pero aquí hay una noción interesante, porque se pretende que las Ciencias de la Educación 'explican'; mientras que la pedagogía 'comprende'. Tal como si estuviésemos reproduciendo el acto educativo propio de la escuela tradicional, aún prevalente en la mayoría de las instituciones educativas, en donde 'el saber' es ejercido por el maestro. Y los estudiantes intentan captar o comprender lo que se les explica. Por supuesto que no es ese el sentido de la reflexión del profesor Zambrano Leal, pero sí nos deja entrever la dependencia de la pedagogía, respecto a las Ciencias de la Educación:

> La diferencia entre explicar y comprender, asunto muy presente en la relación pedagogía y Ciencias de la Educación, se vuelve complejo, pues así como la pedagogía comprende el sentido de la educación por medio de los saberes escolares transmitidos, la historia de la educación comprende el pasado de la pedagogía, estudiando para ello los sistemas escolares, los manuales, las formas de enseñanza o los modelos de pensamiento escolar (Zambrano, 2009, p. 8).

Es probable que tengamos que rebatir aquello de 'que se puede formar a un profesor, pero difícilmente a un pedagogo', o 'el pedagogo se forma a sí mismo a través de la experiencia y de la reflexión'. Estas afirmaciones obvian las condiciones socioculturales en las que se desenvuelve el proceso formativo de los individuos que se dedican a la educación, ya sea como pedagogos o como profesores. Creer en la imposibilidad de formar pedagogos, o en la certeza de que ellos se forman a sí mismos –a través de la experiencia y la reflexión– nos coloca en la postura de negar el importante papel mediador de las universidades, o de la cultura, en la aprehensión de un saber que se entiende especial; pero no alejado de las circunstancias sociales o históricas que le dan sentido. Es decir, no existe un pedagogo ni un profesor situados ahistóricamente, levitando como el espíritu universal sobre la conciencia de los sujetos. El mismo profesor Zambrano nos lo recuerda insistentemente, cuando hace referencia al rastreo histórico de las ciencias de la educación y de la pedagogía. Sin embargo, tal crítica no nos debe impedir aceptar, como válidos, los argumentos relacionados con lo que el autor llama especificidades y diferencias de ambas disciplinas o saberes.

La pedagogía tiene un objeto y una historia. De manera simple, se puede argüir que el objeto de la pedagogía es la educación. Esta verdad de Perogrullo, sin embargo, se torna compleja cuando se aborda desde la historia, porque una cosa es el saber pedagógico como ciencia; otra, como saber práctico y otra, como proceso de enseñanza-aprendizaje. Como lo deja claro Zambrano (2009, p. 15): "lo específico de la pedagogía no es la existencia de una racionalidad, sino la posibilidad siempre de interrogar". Esta apreciación difiere de quienes ven la pedagogía como subsidiaria de las llamadas ciencias de la educación. Porque, evidentemente, rebajan el carácter de saber que tiene la primera y la reducen a práctica: "... la pedagogía busca comprender el sentido del aprendizaje o de la enseñanza de un saber escolar. Finalmente, la pedagogía es más una práctica que una ciencia y esto por la disposición del pedagogo para comprender el acto educativo" (Zambrano, 2009, p. 14).

La pedagogía entendida en su devenir histórico, se mueve en las tres dimensiones señaladas: como ciencia, como saber práctico y como proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque, como dice Quiceno (2011, p. 40): "la pedagogía no es ciencia ni disciplina, es un saber que se reconoce en el saber que los pedagogos históricos han producido y que abarca muchos dominios, el arte, la ciencia, el amor, la política y la técnica. Pedagogo es aquel sujeto que domina este saber y lo pone al servicio de su propia transformación y la de otros".

Asimismo, la pedagogía tiene tres ejes fundamentales: en primer lugar, *los aprendizajes*, que hacen referencia a la reflexión sobre la autonomía de los sujetos; en segundo lugar, *los fines de la educación,* puesto que todo aprendizaje sobre la autonomía implica la reflexión sobre la educabilidad, entendida como la opción por la educación, la instrucción y el adiestramiento, a partir de la comprensión de sus diferencias y de los valores éticos que se encuentran inmersos en dichas opciones; y por último, *la dimensión política*, puesto que la pedagogía asume el acto de educar a una actividad política, en el sentido de la búsqueda de bienestar y felicidad para los ciudadanos. A propósito, el profesor Zambrano Leal aclara:

> El pedagogo se interesa por el aprendizaje, pues ve allí la emergencia de una libertad y el acceso a la autonomía. No hay sujeto en su devenir que no viva la experiencia de los aprendizajes. Gracias a estos, el pedagogo logra construir dispositivos para que el niño acceda a grados de libertad, a una consciencia de sí, a la plenitud de una autonomía. A la vez que el pedagogo se interesa por los aprendizajes se interroga sobre los fines de la educación. Este aspecto se vuelve un asunto de filosofía (...) Asuntos como la lucha por la educación del sujeto, los valores que son dignos de ser enseñados y alcanzados, el juego ético de la actividad del pedagogo se inscriben en aquel principio conocido como educabilidad (...) (por otra parte) el pedagogo se opondrá, cueste lo que cueste, a la negación de la plenitud del ser humano. Dicha plenitud está en los aprendizajes y el juego ético que los acompaña. La pedagogía como política es el ejercicio práctico de la felicidad del hombre en la ciudad (Zambrano, 2009, p. 14).

Como en todo saber, hay que diferenciar a los teóricos o intelectuales de la pedagogía, de los practicantes de la misma, en el ámbito escolar. La pedagogía vista como un conjunto de paradigmas o corrientes, no podría desarrollarse en plenitud, si no fuera por los continuos procesos de recontextualización y de reconceptualización, que se presentan en la práctica y la hacen un saber vivo. La retroalimentación permanente –entre la teoría pedagógica (e incluso de las Ciencias de la Educación, en general) y la práctica pedagógica– hace parte de lo que hemos llamado el objeto de la pedagogía. Cuando se diseña un currículo, o cuando se opta por un modelo pedagógico, por ejemplo, se está recreando esa retroalimentación; es decir, se le da pleno sentido al deber ser pedagógico. Aquí está la savia vital del saber, pero también la caja de resonancia de los problemas que surgen de una insuficiente comprensión de los aspectos epistemológicos y filosóficos que la sustentan.

El otro componente de la pedagogía, además de su objeto, es su historia. Dicha historia, desde la *paideia* griega hasta las más modernas teorías, ha puesto en contexto los alcances y limitaciones del acto educativo; por ende, de la educación. Y le ha dado un mentís a quienes ven la educación (y la pedagogía) como la panacea de todos los males de la sociedad. Y a quienes la ven solamente como un aparato ideológico del sistema o del Estado, y obvian que las posibilidades –desde lo educativo en general, y lo pedagógico en particular– son amplias y están interrelacionadas con las necesidades de las poblaciones.

Ha transcurrido mucho tiempo desde aquellos esclavos que conducían a los niños a los liceos y que eran llamados pedagogos. Y desde que Rousseau, en el siglo XVIII, dijera: "¿qué pensaremos, por tanto, de esa inhumana educación que sacrifica el tiempo presente a un porvenir incierto que carga a un niño de todo género de cadenas y empieza haciéndolo miserable, por prepararle para una época remota, no sé qué pretendida felicidad, que tal vez nunca disfrutará?" (Rousseau, citado por de Zubiría, 2006, p. 41). Y desde que Marx (citando a Feuerbach) dijera, para ironizar a quienes piensan que la educación resuelve todos los problemas sociales, que "*el educador necesita ser educado*". Hoy, incluso, se afirma que el fin último de lo pedagógico no es la enseñanza ni siquiera el aprendizaje, sino el desarrollo de las dimensiones humanas (cognitivas, afectivas y praxológicas). Como lo explica De Zubiría (2006, p. 42):

> ...a los modelos pedagógicos dialogantes e interestructurantes subyacen los enfoques históricoculturales que le asignan a la cultura un papel preponderante en los procesos de aprehendizaje del individuo y que consideran que sin maestros y sin cultura no son posibles el pensamiento, ni el lenguaje ni el aprehendizaje. Así mismo, implican reconocer el carácter dialéctico y complejo del desarrollo y la prioridad centrada en el desarrollo y no en el aprendizaje.

En otro tono, y a propósito de las diferencias de la pedagogía –como ciencia, como saber práctico y como proceso de enseñanza-aprendizaje– el profesor Jairo Gómez Esteban concluye que las proposiciones de la pedagogía –abstrayendo dichas diferencias– se pueden resumir de la siguiente manera:

> a. Los fines de la educación (y en consecuencia de la pedagogía) deben ser coherentes con los fines de la razón práctica (Kant) y la razón comunicativa (Habermas); b. El horizonte de significado de la pedagogía como Ciencia de la Educación debe coincidir con la libertad, la crítica, la autodeterminación y la mayoría de edad; c. Las interacciones educa-

> tivas están permeadas por interacciones comunicativas, las cuales tienen reglas, presuposiciones, contextos, historia, significados. Por esto, el espacio de reflexión de la pedagogía trasciende la escuela y llega a la ciencia, la sociedad y la cultura en general; d. La pedagogía es una disciplina en construcción y deconstrucción, que se está moviendo permanentemente entre un saber cómo y un saber qué. De ahí sus dificultades metodológicas. De ahí la necesidad de recuperar el saber pedagógico del maestro para diferenciar lo idiosincrático de lo general, lo local de lo universal" (Gómez, 2001, p. 322).

El saber pedagógico trasciende los estrechos muros del aula y del aparato escolar. Este alcance es negado por algunos teóricos de la pedagogía, para quienes hay una dicotomía insalvable entre la teoría y las prácticas pedagógicas. Esta negación es recogida, críticamente, por el profesor Marco Raúl Mejía (2009), quien afirma que el alcance social del saber pedagógico está latente. Es cierto: la educación no es la panacea, pero sí es un factor de primer orden para coadyuvar a pensar los problemas de la sociedad, las necesidades de la población.

Para justificar este aserto, basta ojear las propuestas de la Unesco en materia educativa: 1. pasar de una comunidad de base a una sociedad mundial; 2. pasar de la cohesión social a la participación democrática y 3. pasar del crecimiento económico al desarrollo humano. También, se puede mirar en el Informe Tunnig para América Latina, que plantea pasar de una oferta curricular fundamentada en la tradición académica hacia una oferta curricular basada en las necesidades de la sociedad. Y en los desafíos de los planes de educación oficiales, basados en los llamados cuatro 'aprenderes': 1. aprender a conocer, 2. aprender a hacer, 3. aprender a convivir y 4. aprender a ser. Como también, en los innumerables ejemplos que presentan las instituciones educativas, cuando buscan conexión con las comunidades educativas y sus problemáticas ambientales, culturales y económicas.

Y allí, la pedagogía, como parte activa de las Ciencias de la Educación, es mediadora socio-cultural entre el acto educativo como tal y los actores del mismo: quienes la portan, la recontextualizan y la reconceptualizan. El compromiso educativo, según lo que hemos leído en las proposiciones del profesor Gómez Esteban, se establece a partir de las necesidades de la ciencia, la sociedad y la cultura y a través del saber pedagógico. Por ello, es importante atender el llamado a recuperar el saber pedagógico de los maestros.

Como ya lo hemos insinuado, el camino no es fácil. El hecho de que la pedagogía sea "una disciplina en construcción y deconstrucción, que se está moviendo

permanentemente entre un saber cómo y un saber qué", permite que, cuando ella se asume como saber profesional, se diluya en corrientes que van desde el teoricismo puro (la concepción academicista descontextualizada), pasan por la didáctica sin pedagogía (el reduccionismo racionalista e instrumental que argumenta el saber funcional) hasta llegar al activismo de los programas informales: todo vale en lo educativo. Y que, cuando se asume como saber, haya que reconocer lo que dice Gaston Mialaret (citado por el profesor Zambrano Leal, 2009), que la pedagogía se encuentra fragmentada: pedagogía de la información, de la transición, del máximo, institucional, por objetivos, de la dependencia, de la liberación: "el concepto está unido, ya sea a una finalidad o bien a una disciplina o a unas capacidades. Cumple una función precisa: la realidad de la enseñanza" (Mialaret, citado por Zambrano, 2009, p. 13). Y que, por último, cuando se asume desde la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje, haya que hablar de diez grandes enfoques, que dan forma al campo de la pedagogía: la pedagogía frontal y de transmisión; la activa o nueva; la de la tecnología educativa, la constructivista, la histórico-social, la liberadora y de resistencia, la de la complejidad, la basada en la investigación, la neurocognitiva, la humanista, entre otras (Mejía, 2009, p. 24). Cada uno de estos enfoques tiene una historia ligada a la concepción de educación, de saber, de maestro y de alumno.

Las referencias de la pedagogía a la triada maestro-alumno-saber, permiten que los recorramos. Y evitan que nos perdamos en los laberintos de sus dificultades metodológicas. En el ámbito escolar es donde se recrea el conocimiento proveniente de la ciencia y la cultura, con especificidades en su construcción, sin que necesariamente se correspondan las posturas epistemológicas de lo que entendemos por proceso enseñanza-aprendizaje con las que devienen de los contenidos escolares y su aplicación. La trasposición que se da, desde los conceptos aportados por las disciplinas científicas hacia la recreación hecha de estos en el ámbito educativo, es mediada por los maestros. Y esa mediación no opera linealmente, pues se involucran diversos factores: las concepciones que se tengan sobre la ciencia, las concepciones acerca del aprendizaje y de la realidad administrativa del acto educativo (por ejemplo, llenar formatos, etc.). A propósito, Beatriz Aisenberg dice:

> Quienes pretenden la formulación fundamentalmente disciplinar de los contenidos muchas veces operan con el supuesto de que un cambio en la concepción epistemológica de los contenidos, implica necesariamente un cambio –en el mismo sentido– de las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje. Por el contrario, los hechos demuestran que son muchas las ocasiones en que conviven, en un mismo docente y en un

> mismo acto de enseñanza –o en una misma producción teórica–, una concepción crítica acerca de los contenidos y una concepción positivista de la enseñanza y del aprendizaje (Aisenberg, 1998, p. 153)

La comprensión de este asunto es vital para encontrar el sentido pedagógico de lo educativo. Las teorías están allí, situadas históricamente, pero son los sujetos quienes les dan vida. Estos sujetos están permeados por diversas complejidades, que se resuelven en las condiciones en que deben desarrollar el acto de enseñanza-aprendizaje y se recrean permanentemente en las relaciones tríadicas saber-maestro-alumno. Según E. García (citado por Beatriz Aisenberg), "son diversas las fuentes que conforman los contenidos escolares, entre ellas: a. una visión del mundo que actúa como marco de referencia; b. los problemas socioambientales más relevantes para la vida de los sujetos; c. los aportes del conocimiento científico-técnico en relación con dichos problemas socioambientales; y d. el conocimiento cotidiano presente en las ideas de los alumnos y en el medio social" (García, 1998). Es claro que estas fuentes deben estar articuladas pedagógica y didácticamente en el espacio escolar.

Ya habíamos señalado cómo la formación de los maestros y los pedagogos es clave para recrear ese vasto mundo del saber pedagógico, y para abordar las posibilidades de las diversas prácticas, según presupuestos epistemológicos. El panorama no es sencillo, si nos atenemos al inventario formulado por el profesor Quiceno, para el caso colombiano:

> Actualmente, no existe en Colombia, como proyecto estatal o privado, ninguna de estas pedagogías, de las cuales hemos hecho su recorrido (paideia, escolástica, pedagogía moderna, los aportes de Rousseau y de Kant, la pedagogía popular, la pedagogía crítica, entre otras, nota de CASC).Lo que hoy se llama pedagogía, en universidades públicas, son una serie de cursos, lecciones o reflexiones dispersas sobre el hombre, la sociedad, la educación y la ciencia. La pedagogía, por otra parte, sirve como modelo de aprendizaje cognitivo, servicio educativo y mediación cultural. La preocupación central de las universidades públicas y privadas es por la formación de profesionales, para lo cual diseñó una cultura profesional y una vida profesional, con los valores, principios y argumentos de la sociedad actual, o sea, la sociedad posmoderna, de la información o de los conocimientos, sociedad que le interesa la producción de valores inmateriales y mentales, la producción de información y la educación por medio de la ciencia y la técnica. Esta sociedad, no se preocupa del cuidado de sí, tema de la paideia, tampoco de la domesticación, objeto de la escolástica, no tiene

> interés en el hombre, en la naturaleza humana, mucho menos en la libertad o en la cultura de hombres libres y autónomos. Su interés es transmitir conocimientos, hacer pasar los conocimientos y gestionar los conocimientos, temas y objetos que no existían en otras sociedades (Quiceno, 2011, p. 39-40).

Amaestrar o ser amaestrados: la encrucijada de la formación docente

Hemos intentado poner en escena los problemas que se presentan en la comprensión de lo pedagógico y lo educativo, resaltando que lo que se produce en la teoría educativa, o en la teoría pedagógica, se recrea, se recontextualiza y se reconceptualiza en el espacio escolar. Y que la recontextualización, la reconceptualización y la recreación se dan a partir del encuentro, en el aula de clases, entre los saberes, los maestros y los estudiantes. Esto, porque se abocó el análisis de lo educativo y pedagógico, dentro de las instituciones educativas.

Por supuesto que una mirada más amplia, como la de Giroux, teórico de la pedagogía crítica, nos convoca a no ver la pedagogía circunscrita únicamente en las prácticas de enseñanza, sino también en las políticas culturales que sustentan dichas prácticas (Mclaren, Giroux, 2009, p. 39). En ese orden, la pedagogía contribuye a la producción de sentidos y significados, que rebasan lo educativo como un proceso instruccional y lo conectan con lo ético y lo político. Tal como dice la profesora Piedad Ortega:

> (Pensar ética y políticamente supone)...potenciar pedagógicamente las actuaciones del maestro, lo que significa deconstruir los discursos disciplinadores y tecnicistas que lo sitúan como reproductor de órdenes y prácticas, así también hacer rupturas con las prescripciones permanentes que le formulan sobre lo que debe hacer. Los maestros se encuentran cada vez más sobrecargados de responsabilidades educativas, dentro de un contexto social que no siempre les acompaña, y donde perciben que se ha incrementado tanto la falta de acuerdo sobre las finalidades educativas, como la incertidumbre bajo las que se realiza su práctica pedagógica (...) Se requiere recuperar su actuación en la enseñanza desde construcciones éticas y epistemológicas teóricamente informadas, dignificar su trabajo desde políticas de reconocimiento y de justicia, generar condiciones para su participación en la lucha sindical y en espacios de movilización educativa y política (Ortega, 2009, p. 40).

Asimismo, se podría optar la pedagogía desde lo epistemológico, como lo propone el profesor Humberto Quiceno, y desde allí (para hablar o pensar la pedagogía) "...asumir una posición, ya sea desde la historia, la filosofía o desde la propia pedagogía. Desde la epistemología (...) nos preocupa su formalidad racional o la manera como construye sus objetos y conceptos y nos interesa, sobre todo, la práctica de la pedagogía, la manera como la pedagogía define su relación con los sujetos, con los hombres y con la subjetividad. ¿Qué se persigue de los hombres, adaptarlos, hacerlos más inteligentes o cambiarlos? La relación con la libertad, es decir, con el campo ético, es para nosotros fundamental (Quiceno, 2011, p. 27).

Ver la pedagogía como ese saber universal o específico, ligado a la epistemología, o reconstruido en el aula de clases, pensado por grandes teóricos como Nietzche, Foucault, Deleuze, Bachelard; antes, por Rousseau y Montaigne y, mucho antes, por Platón y Aristóteles, es algo que interesa y seduce. Pero, también, puede y debe verse desde la óptica de los maestros, sujetos del acto educativo y depositarios de ese saber, aprendido en las universidades y recreado en las instituciones educativas, inclusive en los espacios de estudio que todavía –y precariamente– subsisten. Las dos visiones no deben ser antagónicas, sino complementarias; entre otras cosas, para posibilitar el acercamiento de los teóricos a la práctica educativa misma, y para incentivar que los mediadores del proceso educativo –los maestros– piensen sobre las condiciones de dicho proceso, sobre las interrelaciones entre la escuela y la sociedad y sobre el sentido que tiene, en general, el acto educativo.

Probablemente, a los maestros no se les reconoce como pedagogos (o solo en casos excepcionales) porque, desde Kant, se ha mantenido la diferencia entre 'la formalidad racional' y 'la práctica de la pedagogía'. Como bien lo deja claro Quiceno (2011, p. 36): "con esta separación, Kant institucionaliza para la cultura moderna, la diferencia entre pedagogía, como un arte o una ciencia y la educación como enseñanza o instrucción, que es una práctica de disciplina. El pedagogo es aquel sujeto que se eleva hacia el concepto y el educador, o maestro, es aquel sujeto que cuida, instruye y enseña". Ello no es tan traumático, si pensamos que, de igual manera, no se les reconoce como historiadores, geógrafos, biólogos, literatos, matemáticos, etc. Solo como licenciados en esas áreas, o disciplinas, es decir, algo así como quienes recrean los saberes disciplinares, o científicos en los contextos escolares, acercando estos saberes a los estudiantes, pero sin pretender 'hacer ciencia'. Y además, se les ha asignado la función de formar valorativamente.

Uno de los reclamos más insistentes, por parte de los maestros, es que las facultades de educación, o institutos de pedagogía, no forman para la práctica porque esta última está al final de la formación universitaria. En ese sentido, hay un abismo insondable entre lo que se 'aprende de pedagogía en las universidades' y la realidad absolutamente heterogénea y policromática que se vive en las instituciones educativas, sean estas formales o no, públicas o privadas, elitistas o populares.

Aquí, puede resultar una discusión interesante: ¿las licenciaturas deben hacer parte de las facultades de educación, o de los institutos de pedagogía? O ¿si están adscritas a los respectivos departamentos (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Geografía, Historia, etc.) no deben tener ellas (las facultades) sus propias unidades pedagógicas? En ese mismo sentido: ¿cuál es el aporte real –epistemológico– de las facultades de Educación o institutos de Pedagogía, para las licenciaturas?

Las respuestas a estas preguntas deben contemplar una reflexión más sosegada acerca de lo que aquí hemos denominado alcances y limitaciones de la pedagogía. Se podría argüir que la función esencial de la universidad, a propósito de lo pedagógico, es la producción (y reproducción) del saber pedagógico, de la comprensión que se pueda lograr, en relación con los aportes teóricos de los pensadores que, a lo largo de la historia, le han dado sentido y sustrato a la pedagogía. Por lo tanto, la práctica pedagógica, o dicho de otro modo, la recreación de las posturas pedagógicas, en el acto educativo, es un asunto que se resuelve en el ejercicio mismo. De igual manera, según esta lógica, no tendría sentido abogar por unidades pedagógicas adscritas a los departamentos o facultades, sino que son los institutos de educación y pedagogía, o las facultades de Educación, los que tienen la misión de la formación pedagógica de los futuros licenciados y de airear permanentemente el debate sobre lo pedagógico, como saber; incluyendo las producciones de los profesores universitarios y de los colectivos, o grupos, que se mueven dentro de estos institutos y facultades.

Las licenciaturas, sin embargo, necesitan fortalecer no solo la epistemología de las disciplinas que la componen, sino la relación entre ésta y la pedagogía. Las preguntas: ¿para qué se enseña o aprende?, ¿por qué se enseña o aprende?, ¿cómo se enseña o aprende?, ¿en qué contexto socio-cultural se enseña o aprende?, ¿cómo se evalúa lo que se enseña o aprende? no pueden ser resueltas por los núcleos disciplinares, sin el nexo necesario con la pedagogía; pero sí pueden aportar a su resolución. Como ejemplo de las posibilidades pedagógicas de una determinada disciplina, el profesor Renán Vega Cantor señala:

> Hoy, en el fondo el asunto es: si se reivindica un tipo de pedagogía concreta, ligada a los saberes particulares, ¿por qué no debe hacerse lo mismo en el caso de las Ciencias Sociales y más particularmente en la Historia? ¿Para enseñar Historia no debería contarse con el cuerpo teórico, técnico y metodológico de la disciplina histórica, cuerpo que es alimentado por la investigación que efectúan los historiadores? Algunas de las personas que incursionaron en las tendencias señaladas al comienzo, han empezado a considerar el significado de la historia como un saber particular, para impulsar nuevas propuestas en la enseñanza de la disciplina. Aunque esta tendencia no sea todavía dominante, tienden a aumentar los estudios que replantean la enseñanza de la Historia desde la Historia misma (Vega, 1998, p. 17)

Como se puede observar, existen posibilidades para evitar la 'psicologización' de lo pedagógico, en un acto en el que no solo juegan los intereses y las intencionalidades de los sujetos, sino los llamados saberes particulares, provenientes de los núcleos disciplinares y de las experiencias comunitarias. Y todo ello se recrea, policromáticamente, en el ámbito escolar.

Es comprensible el desasosiego que sienten muchos egresados de las licenciaturas, cuando se encuentran con la compleja realidad pedagógica de las instituciones educativas. Muchas de ellas sin nociones claras frente a un modelo pedagógico y diseño curricular; sumidas en un eclecticismo abrumador, en el que se combinan, sin ningún criterio, opciones tradicionalistas de escuela nueva, de constructivismo, incluso interestructurantes. O que, para resolver algo que debiera hacerlo el estudio y el debate colectivos, contratan a los 'especialistas', incluyendo uno que en desparpajo increíble llama a los docentes: "profesor no lea más...que quien lee mucho aprende a pensar como los demás". Pero ese desasosiego no debería provenir tanto de los vacíos en las prácticas o en las didácticas, sino en la insuficiente formación epistemológica, precisamente, lo contrario al mensaje del susodicho 'especialista'.

Esto es bien importante, más aún, si atendemos las precisiones del profesor Quiceno, en cuanto a que "la enseñanza no puede estar por fuera de la epistemología, como tampoco lo puede estar la escuela, y, en general, la pedagogía" y además, "la epistemología permite leer y escribir de una forma distinta a la forma escolar". Quiceno, define la epistemología así: "... apostamos por la idea de pensar la epistemología como un saber y un campo de prácticas, (...) como un examen histórico de la genealogía de los conceptos, de la ruptura del campo en que esos conceptos se ejercen y de las fusiones de ese campo de saber". Ese 'no puede estar', del que nos habla el profesor Quiceno,

desafortunadamente, sí está: la enseñanza, la escuela y la pedagogía, apenas, referencian lo epistemológico como constructo teórico. Las afugias producidas por el activismo didáctico o por las formalidades administrativas, no permiten que la reflexión pedagógica aflore en la medida y en los tiempos necesarios.

¿Cuál es el papel del docente en esta cuestión? Hay que decir, en primer lugar, que el docente –aquel que ha sido educado en las normales y/o en las universidades, en ocasiones, más disciplinar que pedagógicamente– tiene que confrontar, con mucha frecuencia, su visión pedagógica con su *praxis* pedagógica. Tiene que luchar por la libertad de cátedra, sufrir con la cantidad de pedidos del ministerio, de las secretarías de educación e inclusive de los rectores, haciendo parte de comités, proyectos y mesas de trabajo, ahogado con los formalismos; sin tiempo para la reflexión pedagógica.

Esta reflexión pedagógica no intenta suplantar la que hacen los pedagogos profesionales. Por el contrario, queremos establecer el nexo entre ese saber que se pretende universal y el conjunto de prácticas que dependen no solo de lo aprendido, sino de la actitud de los estudiantes, de las condiciones del entorno socioeconómico, cultural, político y ambiental, de los lineamientos educativos generados por el Estado, etc. Es decir, de la continua tensión entre la escuela ideal y la escuela real. La aparición de las rupturas epistemológicas que nos permiten hablar de grandes modelos pedagógicos en la historia de la educación, no serían posibles, si, subterráneamente, no se hubiesen producido, en el oficio mismo, cambios en el ejercicio educativo. Por eso, es importante que los maestros no solo se apropien de las teorías pedagógicas, sino que las contrasten permanentemente con sus prácticas.

En segundo lugar, el docente contemporáneo se mueve en una lógica credencialista en su quehacer. Esta lógica puede ser entendida como la que utiliza el sistema educativo para otorgar credenciales con el fin de que los individuos más cualificados accedan a los mejores empleos. El investigador Álvaro Angarita, a propósito, dice:

> ... la teoría credencialista de Randall Collins (...) fustiga duramente la idea funcionalista de que la expansión educativa responde a los cambios en la estructura productiva y a las nuevas necesidades ocupacionales. Por el contrario, Collins precisa que los individuos más cualificados no ocupan trabajos que requieren un elevado conocimiento y uso de tecnología, sino empleos burocráticos en el sector público y en grandes corporaciones privadas, que son los que proporcionan mayor poder. En esa dirección, según Collins, la lucha por el acceso y el monopolio de la educación se convierte en fundamental. La educación en esta

concepción, otorga credenciales para acceder a los mejores empleos (Angarita, p. 64).

La lógica de la producción educativa credencialista permea, incluso, la formación de los docentes. Hay un afán impresionante por alcanzar maestrías y doctorados, más por la mejoría de las condiciones salariales que por el aporte e impacto que pueda lograr esto en la mejoría de las relaciones saber-alumno-docente. Ejemplos a granel se pueden encontrar a propósito.

Por supuesto, también abundan ejemplos de maestros, con o sin maestrías y doctorados, que le apuestan a ser críticos y propositivos frente a sus propias prácticas pedagógicas. Sus experiencias y su compromiso hacen parte del acervo pedagógico que debe ser recogido y retroalimentado. Aún falta mucho para contrastar las prácticas políticas y gremialistas (ligadas a determinadas visiones del mundo y de la sociedad dominante) con reflexiones pedagógicas que liguen lo político con la pedagogía. Es decir, el poder con el saber. Sin embargo, experiencias como el Movimiento Pedagógico, impulsado por Fecode, durante la década de los ochenta del siglo XX y el actual llamado a desarrollar Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo (PEPA) son claros referentes para abordar, de manera crítica, dichas reflexiones. Esto, desde el punto de vista de los maestros y sus organizaciones gremiales y políticas.

En lo institucional oficial, o gubernamental, ahora mismo, en la educación pública, estamos viviendo la obsesión de las instituciones educativas para certificarse, según el Sistema de Gestión de Calidad; dicha obsesión termina llamando a los rectores gerentes y a los estudiantes, clientes. Así, la calidad ha quedado reducida –casi que exclusivamente– a comprobar si una institución educativa tiene parámetros del Sistema de Gestión de Calidad. De hecho, el llamado Sistema de Gestión de Calidad lo que ha logrado es poner en crisis las instituciones educativas en su deber ser, como generadoras de conocimiento y como formadoras. La lógica de dicho sistema hace entrar en contradicción a las instituciones educativas, si no se sabe diferenciar lo pedagógico y lo administrativo.

La tensión entre el credencialismo (incluido el Sistema de Gestión de la Calidad) y la reflexión pedagógica –hecha en un ambiente democrático y propositivo– será resuelta a favor de uno u otro, dependiendo, por supuesto, de las condiciones socioculturales y políticas en que se desenvuelva; ante todo, del papel que asuman los maestros al respecto[iii]. El telón de fondo de

iii. La tendencia credencialista de la educación tiene hoy una expresión: la llamada “plantelización”, que supone establecer, como política principal de

esta tensión, al fin y al cabo, es que "*en la escuela* (...) tienen lugar procesos que no son solamente el reflejo de las relaciones de producción capitalistas, sino de las contradicciones entre capitalismo y democracia y del propio conflicto entre grupos sociales que luchan en, y por la educación, a la vez que por conservar o transformar la sociedad" (Angarita, p. 67).

Esto que acabamos de ejemplificar es pan de cada día en la educación colombiana: se confunden conceptos, se privilegia lo administrativo sobre lo pedagógico; en fin, se dice una cosa y se hace otra. O peor aún, se cree que se dice una cosa que es correcta, y se hace otra cosa que también se cree que es correcta. El camino que pudiéramos llamar 'administrativo o administrativista' (economicista, lo llaman otros) permite que el conjunto de habilidades pedagógicas, transmitidas por el profesorado, no solo aseguren la reproducción de la ideología dominante, sino que (coherentemente con ese papel) le den la ilusión de dominar lo que transmite y de creer que el aparato escolar es neutral. Ello explica, de alguna manera, cómo en el caso particular del magisterio público, observamos la radicalidad de las acciones sindicales; pero la escasísima proyección política, e incluso la reproducción acrítica de valores y símbolos aportados por el Estado o por las clases dominantes a través de sus discursos.

Ahora bien, en estas condiciones, ¿cómo formar a los maestros pedagógica y disciplinariamente?, ¿cómo hacer para que se conviertan en sujetos con facultades y disposiciones creadoras, reguladoras, críticas y constructoras? La precariedad con que la sociedad y el Estado han signado el papel de los maestros es evidente. Los maestros que bien pudieran "cumplir con la permanente producción y recepción de bienes simbólicos" (Cano, 1999) necesarios para acceder, a lo que Gramsci llama "principio educativo"[iv], se encuentran

la descentralización de los recursos del Sistema General de Participaciones, la entrega directa de las transferencias a los planteles educativos oficiales. Asimismo, el Proyecto de Ley 179 de 2011 (Plan Nacional de Desarrollo) establece un proceso de regreso al currículo único, cuando formula que las instituciones educativas –con resultados inferiores en las pruebas Saber– se deben someter a la aplicación de un currículo básico definido por el Ministerio de Educación Nacional que, además, quedará a disposición de los otros establecimientos educativos del país que lo quieran utilizar en el marco de su autonomía.

iv. Gramsci. Allí dice: "Lo "positivo" de una cultura progresista se convierte en "verdad" en el marco de una cultura fosilizada y anacrónica; no hay unidad entre escuela y vida y por tanto ni entre instrucción y educación. Por consiguiente, diríamos que el nexo instrucción-educación en la escuela sólo puede representarlo el trabajo vivo del maestro...". *La formación de los intelectuales*. Ed. Grijalbo, 1981, 159.

sometidos en un péndulo: que va desde su inestable condición laboral hasta la ausencia de propósitos de la Escuela como institución, y regresa. Pudiendo ser intelectuales, o gestores culturales, se les ha subordinado a las disposiciones, a las editoriales, a las reformas descontextualizadas. Se les ha agobiado con formalismos y han soportado la inercia de la institución escolar.

Probablemente, haya salidas a la encrucijada que aquí planteamos: la formación de los maestros debe ser disciplinar, pedagógica y cultural[v]. Pero las licenciaturas y las facultades de educación e institutos de pedagogía deben contribuir seriamente a este cambio epistemológico. Alguien decía que mientras las comunidades tienen problemas, las universidades tienen facultades. No es posible que, por ejemplo, un programa de licenciatura en Ciencias Sociales siga manteniendo un pénsum, en el que se enseña la historia de manera lineal: historia antigua, medieval, moderna; como si las novísimas corrientes historiográficas no hubiesen siquiera asomado sus cabezas por los claustros del saber. Y esto solo para ejemplificar cuán duro resulta organizar el cambio epistemológico.

Los maestros, además, deben ser conscientes de su función social como "intelectuales que cumplen funciones reguladoras en una sociedad con precario uso de razón" (Cano, 1999) y como trabajadores culturales, en el sentido gramsciano de conocer los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que representan y los representados por los alumnos. Por lo tanto, al lado de sus preciadas e irrenunciables reivindicaciones gremiales, deben aportar, de manera creativa y crítica, al desarrollo e implementación de pedagogías que tomen en cuenta los actuales desafíos de la educación, que vislumbran una transformación paradigmática de la realidad en el sentido de Marx, cuando afirma que "el educador necesita ser educado", y que debe contar con los cuatro 'aprenderes' antes mencionados. Además, que asuma los desafíos para construir currículos e instituciones que resignifiquen el aprendizaje, comprendan cuán complejo es el ser humano, promulguen la autonomía, emprendan la solidaridad y, por supuesto, doten de sentido cognitivo el mundo real y/o simbólico en que se mueven los sujetos educativos[vi].

v. Armando Zambrano habla de tres tipos de saber: pedagógico, disciplinar y académico. En Zambrano Leal, Armando, "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja". Revista Venezolana de Educación, Educere, año 10. No. 33, Abril-mayo-junio 2006, pp. 225-232

vi. Julián de Zubiría habla de ocho desafíos: 1. asignar mayor importancia al desarrollo frente al aprendizaje, 2. abordar al ser humano en su complejidad (diversidad e integralidad), 3. priorizar el trabajo en competencias básicas, 4. desarrollar mayor diversidad y flexibilidad curricular en la educación básica y media, 5. la formación

Este abanico de posibilidades pedagógicas requiere, por supuesto, pensarse. Y ello, seguramente, debe ser un esfuerzo no solo de las facultades de educación, las normales y los institutos de pedagogía, sino de las redes y/o colectivos de maestros[vii].

El problema, entonces, es epistemológico

Las instituciones educativas no construyen currículos contextuales, probablemente, porque el peso de lo universal y de lo nacional es muy grande. Ya porque se trate de asumir una determinada cosmovisión eurocentrista, abierta o vergonzante, o porque la formalidad de su construcción impide el debate con las propuestas del MEN, o con los pedidos del Icfes, estandarizados en ambos casos. Y cuando los construyen, se olvidan de articularlos con las nuevas formas de pensamiento. No se trata de optar por una u otra mirada, porque los saberes como los valores bien pueden ser universales o locales. Pero su articulación en el ámbito escolar es necesaria, si se piensa en formar individuos integrales y, al mismo tiempo, reconocidos en su diversidad étnica y cultural.

La crisis de la escuela, en Colombia, es proporcional a las nuevas formas de relacionarse los sujetos; las cuales, a su vez, son expresiones de los cambios económicos, sociales, políticos y culturales. No es posible imaginarse estos aspectos como compartimentos estancos, sino interrelacionados. Hoy, por ejemplo, ya no se habla de logros, sino de competencias (y ello sin mayor análisis). Existen varios conceptos de competencias: a) "una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido" (Bogoya, 2000,

de individuos más autónomos, 6. favorecer el interés por el conocer, 7. favorecer la solidaridad y la diferenciación individual, 8. desarrollar la inteligencia intra e interpersonal. Ver: de Zubiría Samper, J. (2009). "Desafíos a la educación en el siglo XXI". En Revista Educación y Cultura, 84, 17-22. CEID-Fecode.

vii. En el caso concreto de Cali, vienen funcionando experiencias como las del colectivo que ha participado en el Plan Talentos en el área de Geografía, con el apoyo del Departamento del mismo nombre de la Universidad del Valle. Asimismo, existen unas redes de maestros potenciada por el convenio interadministrativo entre la Secretaría de Educación Municipal y la Universidad del Valle, en todas las disciplinas o áreas. La red de Ciencias Sociales publica un boletín y ha organizado diversas actividades para reflexionar acerca de la renovación curricular para el área de Ciencias Sociales y para pensar lo pedagógico en general. O estrategias como Ciudad, Artes y Educación, promovidas por el convenio entre el Instituto Popular de Cultura, la academia, el Gobierno Municipal y las instituciones educativas, que se piensan el conflicto escolar y sus soluciones desde las posibilidades del arte y su ligazón con lo educativo.

p. 10); b) asociadas con algún campo del saber (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.): "pues se es competente en circunstancias en las que el saber se pone en juego" (Bogoya, 2000, p. 11); c) en relación con "las capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía" (Torrado, 2000, p. 32); d) también como: "hoy en día como aprehendizajes integrales, generales, que alcanzan niveles de idoneidad crecientes y las cuales se expresan en diversos contextos" (de Zubiría, 2006).

Todo el discurso –acerca de las competencias, consideradas palmariamente como saber y saber hacer en contexto– es impuesto a todos los maestros sin ninguna deglución previa, y tiene un propósito coherente con la mercantilización educativa. Pero quizá, no es en el cambio de lenguaje donde resida realmente la renovación (objetivo, logro, desempeño, competencia...), sino en el cambio epistemológico que supone pasar a una educación compleja, reflexiva, crítica y contextual. La Escuela funcional al capitalismo industrial, lo que en términos culturales se llama la *modernidad*, privilegió lo cognitivo, o lo valorativo (pero no lo uno y lo otro), la especialización proveniente de los criterios de la ciencia clásica (según el modelo de Descartes), lo local o lo global (pero no lo global, según la propuesta de los ambientalistas y teóricos de la comunicación contemporáneos), la simbiosis causa-efecto, etc.

Hoy, cuando operan otras condiciones espaciales, económicas, políticas, sociales y culturales en las que se inserta el llamado modelo de globalización, y en las que los pueblos luchan por resistir sus embates y por construir alternativas en cada uno de los aspectos, es necesario abandonar el determinismo que solía ver las cosas dependientes de otras. Pero no en la interrelación profundamente dialéctica que hurga no solo en la contradicción, sino en la unidad de los contrarios. En consonancia con lo anterior, se deben organizar –en el caso escolar– currículos que den cuenta de la diversidad de los contextos y de la complejidad con que los fenómenos, hechos y procesos se manifiestan en estos. A propósito, el profesor de Zubiría afirma:

> Trabajar y evaluar por competencias demanda organizar el currículo y las evaluaciones por niveles de complejidad creciente y hacerlo en diversos contextos (...) En consecuencia, hay que dotar de los conceptos y las redes conceptuales esenciales a los niños y jóvenes, pero, al mismo tiempo, es imperativo garantizar que ellos estén en capacidad de operar con ellos y con la disposición de hacerlo (...) Desafortunadamente, los niveles actualmente alcanzados en competencias interpretativas,

> argumentativas y propositivas, demuestran que este es un propósito lejano de poder cumplirse en la educación nacional (p. 19).

El camino no es fácil, pero se puede emprender. La riqueza de las prácticas pedagógicas es inconmensurable. Ellas componen lo pedagógico, como saber recreado en la escuela. Y se convierten en posibilidades de formación de los sujetos, o si se quiere, de los ciudadanos. Por eso, el reto epistemológico no estriba tanto en estructurar esas prácticas, sino en pensarlas; sabiendo, de antemano, que cada una de ellas se sustenta en una o varias teorías pedagógicas.

Las dificultades son enormes. En primer lugar, la formación misma, como ya lo explicamos. Si las universidades se preocupan más por lo que se llama la formación profesional, ligada a la transmisión de conocimientos, allí tenemos un escollo importante. En segundo lugar, los problemas epistemológicos, unidos a la forma como se da la relación entre lo que la ciencia produce como conocimiento y su conversión en contenidos escolares. Además, la forma como los alumnos recrean y reconceptualizan esa conversión, ya recreada y reconceptualizada inicialmente por los maestros. En tercer lugar, lo que Beatriz Aisenberg (1998) llama la complejidad de la tarea de enseñanza y su teoría:

> (...) no existe una 'regulación automática', que garantice la coherencia entre todos los supuestos epistemológicos presentes en la enseñanza (sobre los contenidos, sobre el aprendizaje y sobre las intervenciones del docente)... Queda claro que de una concepción epistemológica determinada acerca de los contenidos no deriva 'naturalmente' una –y la misma– concepción epistemológica de la enseñanza (p. 153-154).

La confrontación con la realidad del acto educativo (limitaciones de tiempo, diversas tareas que deben cumplir los maestros, evaluaciones, etc.) hace que las concepciones aprendidas (sobre la ciencia, la pedagogía, la didáctica, etc.) sean matizadas, reguladas o mezcladas, es decir, que no haya coherencia entre el saber aprendido y el saber enseñado.

En cuarto lugar, las condiciones sociales e institucionales en que se desenvuelve el saber pedagógico posibilitan un escenario donde circulan los discursos y las prácticas. También, donde se imponen las políticas nacionales e internacionales sobre la educación.

Las relaciones entre pedagogía y epistemología son complejas. Se pueden medir desde sus propios campos: pedagogía y epistemología. O se puede hablar de una epistemología de la pedagogía. En el fondo, flota la pregunta: ¿la educación para qué? Cada época histórica (más que cada sociedad) se ha respondido, de manera diferente, esta pregunta. Los antiguos griegos buscaban la virtud. Durante el predominio del cristianismo, se apela a la educación, como una doctrina y un hábito propicio a la propuesta ascética cristiana. Durante la modernidad, la pedagogía se convierte en un método racional y normativo para llegar al bien. En fin, hoy se forma profesionalmente, obviando un poco la reflexión pedagógica considerada como saber. La propia noción de currículo, modelo educativo norteamericano, parece desplazar cada vez más la pedagogía del campo educativo. Tal vez toda esta constatación tenga que ver con la crisis de las llamadas humanidades en las universidades, relegadas o vistas con desprecio o sospecha, por cuanto pueden constituir talanqueras a la creciente mercantilización educativa.

Por último, los actuales parámetros en que se mueve la pedagogía, importante referente para asumir sus alcances epistemológicos, se pueden considerar de la siguiente forma:

> La pedagogía tiene otra existencia, ya no como mediación escolar o cognitiva, sino como un campo conceptual y narrativo autónomo y positivo, con la suficiente fuerza para ser una alternativa frente a la educación estatal (...) Su posición es de buscar explicar, desde otras experiencias, éticas, estéticas, narrativas y filosóficas lo que debe ser la educación de un sujeto, el lugar de la pedagogía en la cultura y la función crítica frente a las racionalidades instrumentales (...). La vemos actuar como disidencia frente a la educación contemporánea, que tiene como paradigma dominante la educación en ciencias, la enseñanza de las ciencias y las tecnologías de la comunicación. Su forma de enunciación no es desde la ciencia o la disciplina, sino desde un campo de discursos y prácticas que es la combinación de multiplicidades de fuerzas, formas y acciones, que buscan otra condición educativa para los sujetos y las instituciones de formación, distinta a la educación como disciplina y profesión (Quiceno, p. 40).

Este saber que se reconoce –en el saber producido por los pedagogos– debe recrearse en consonancia con el desarrollo de las dimensiones del ser humano y las condiciones histórico-concretas en que se desenvuelven los actores del acto educativo. Es un reto para los maestros y una necesidad para los estudiantes.

Bibliografía

Aisenberg, B. (1998). *Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?* Uruguay. Editorial

Angarita, A. (2004). Escuela: un lugar de conflicto. Conflicto y reproducción en la sociología de la educación. *Revista Taller*, 8,63-69.

Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. En: VV.AA. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (2009). El concepto de competencia en la Pedagogía Dialogante, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

De Zubiría, J. Desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Educación y Cultura,* 84, 17-22, CEID-Fecode.

Gómez, J. H. (2001). *La pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes*. En: La formación de educadores en Colombia. Geografías e Imaginarios. Tomo I, Compilación: Sandra Sandoval Osorio. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Ed. Grijalbo.

Loaiza, G. (1999). *La formación del maestro como intelectual*. Mimeo.

Mejía, M.R. (2009). La pedagogía: una reconfiguración conflictiva y polisémica. *Revista Educación y Cultura*, 84. CEID-Fecode.

Ortega, P. (2009). Preocupaciones de la pedagogía crítica en la escuela. *Revista Educación y Cultura,* 84. CEID-Fecode.

Quiceno, H. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Ediciones Pedagogía y Educación.

Torrado, M. C. (2000). *Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*, en VV.AA. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

Vega, R. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar.* Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.

Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Revista Venezolana de Educación Educere*, 10 (33), 225-232.

Zambrano, A. (2009). Ciencias de la educación y pedagogía: especificidad, diferencia y multireferencialidad. *Revista Educación y Cultura*, 84. CEID-FECODE.

PRÁCTICAS TRANSPERSONALES EN UN CONTEXTO EDUCATIVO COMO FACTORES QUE APORTAN A LA FORMACIÓN

Diego Fernando Narváez

Vivimos en un contexto educativo aún inmerso en la modernidad propuesta por la ilustración francesa. En ella, se argumentaba que los estudiantes podían llegar al desarrollo racional e intelectual, a través del conocimiento de las ciencias y las matemáticas, del cumplimiento de instrucciones tipo militar y de la lectura de obras literarias clásicas. Dicha propuesta caduca con las situaciones –cada vez más cambiantes– de nuestros estudiantes y las realidades que los rodean, las cuales, si no se atienden, generan crisis. Se requiere plantear ya no una racionalización de la institución educativa como impartidora de información, sino también de una racionalidad de la institución educativa, como generadora de formación.

El nuevo reto del maestro actual sería, precisamente, dejar de ver a sus estudiantes como en el paradigma tradicional 'profesor que enseña algo a su estudiante'. Y empezar a ver en él todo un conjunto de potencialidades aún por explotar y desarrollar; en las que ambas partes (tanto maestro como estudiante) interactúen y se retroalimenten entre sí. Los aportes de la psicología evolutiva, cognitiva, transpersonal e integral pueden ayudar a que dicha capacidad latente sea rescatada de invalidantes tendencias paradigmáticas que, muchas veces, proceden del estilo educativo tradicional: buscar que, en clase, solo haya buenos estudiantes con altas calificaciones y una buena asimilación de temas académicos, a través de la memorización.

Los jóvenes universitarios, por ejemplo, son instruidos para desarrollar procesos cognitivos, como la memoria y la percepción para la resolución

de tareas, el desarrollo de exámenes y la presentación de exposiciones. Sin embargo, hay muy poco dentro de los currículos de las carreras universitarias, que ayude a explorar otros aprendizajes complementarios. Son muy contadas las temáticas paralelas al conocimiento cognitivo de los jóvenes, que se dan dentro del contexto educativo.

Situaciones relacionadas con la vida, como: las dudas que surgen en la comunicación frente al sexo opuesto; aprender a controlar nuestras emociones; encontrar, a través de técnicas sencillas, un punto de equilibrio mental y emocional dentro de nosotros mismos; cómo comportarnos y realizar una buena interacción familiar; dudas que rayan en lo emocional y lo espiritual (Berman, 1993, pp. 93-94), parecen no tener aún cabida dentro de nuestro salón de clase. Todos estos temas alternos, igual de importantes a los del desarrollo intelectual de los currículos, se convierten en tabú dentro de la vida académica; sin embargo, día a día, se discuten en todas las cafeterías universitarias.

Unida a la falta de una educación que integre otros saberes, está la preocupación social sobre el comportamiento y estilo de vida del joven actual. Este –desalentado y desencantado y al margen de la sociedad– prefiere refugiarse en las relaciones virtuales, en el alcohol, en las drogas o en la violencia (Bauman, Z., 2014). El desconcierto que producen las cifras alarmantes de suicidios de jóvenes y el uso de sustancias psicoactivas solo tiene una respuesta: la necesidad de que las instituciones educativas incluyan la enseñanza de otro tipo de conocimientos: unos que se relacionen más con las prácticas vitales de los estudiantes.

Las universidades, preocupadas por algún tipo de conocimiento intangible que promueva los valores en la persona, programan algunas asignaturas de carácter opcional (en respuesta a la misión institucional). Estas asignaturas reciben distintas denominaciones, de acuerdo con la institución que la imparte: ‘catedra de vida’, ‘proyecto de vida’ o ‘cátedra opcional institucional’, cuyos contenidos descontextualizados (Guattari, 2005, p. 1) y clases magistrales, intentan conectar a los estudiantes con nuevos horizontes de sentido que vayan más allá de lo intelectual, como los valores, los buenos hábitos, la creatividad y la resolución de conflictos. La noble intención de las cátedras es inspirar, entre los jóvenes, un estilo de vida; sin embargo, esta idea, muchas veces, se pierde en el desarrollo magistral de la clase. Puesto que los profesores explican teóricamente a los estudiantes, qué es un valor y exigen que en un examen se responda dicha definición de virtud.

Tradición educativa de larga data

Tal y como lo expone Michael Gibbons (1998), la universidad ha sido el ente transmisor de conocimiento que más ha permanecido inmodificable. Durante más de 500 años se ha resistido a todo tipo de cambio y se ha enfocado, exclusivamente, en la transmisión de información a sus estudiantes. Mientras tanto la sociedad atraviesa por toda una serie de crisis sociales y culturales. Esta situación le exige a la universidad no ser neutral; antes bien, debe contextualizarse en la entramadora realidad que la permea.

Las universidades aún permanecen sin cambio alguno. Han establecido, como plataforma, los ideales universales procedentes de conceptos tomados de la ilustración del siglo XVIII, sobre los que basan los conocimientos de historia, ciencia y Estado. Bajo dichos conceptos, se desarrolló un proyecto cultural de modernidad, al que se le rechazó cualquier idea de religiosidad que intentara apoderarse, nuevamente, del destino político de las naciones.

La aparición del cálculo, la disciplina de la conducta y la limitación de espacios y tiempo, para manejar las esferas de la vida social (Terrén, 1999) son características que nacieron en aquel contexto epocal y aún continúan vigentes. En él, se refleja lo resquebrajadas que están las bases bajo las cuales se apoya: basar la Educación Superior en ideas de hace más de 200 años, continúa siendo la fórmula de las instituciones educativas.

El despotismo ilustrado es un concepto que se desarrolla, por primera vez, en el gobierno prusiano, bajo la premisa de educación pública, gratuita y obligatoria. Este fue concebido por los reyes y monarcas, dos siglos atrás, para evitar que la población continuara sublevándose, tal como había ocurrido en Francia. La educación que se impartía en ese momento fue apropiada por modelos, introducidos por medio de reformas tomadas del enciclopedismo, con el objetivo de generar, en los estudiantes, seres disciplinados que obedecieran y respetaran el estado dominante y las clases sociales, a la luz de la razón.

El discurso de 'educación para todos' y el lema de 'progreso para los pueblos, a través del conocimiento científico', hizo que dicho modelo eurocentrista se esparciera por todas partes del mundo. Este paradigma educativo se convirtió en un modelo ideal, deseado por todos los empresarios industriales del siglo XIX y XX, quienes esperaban que los estudiantes fueran seres moldeables y obedientes, futuros trabajadores inteligentes (ilustrados), que encajaran fácilmente en el sistema y tuvieran las mismas características de sumisión.

Muchos de los empresarios del siglo XX financiaron (y continúan haciéndolo) la educación pública, a través de sus fundaciones. La combinación –de trabajadores obligados a llevar a sus hijos a la escuela, con el objetivo de poder ir a trabajar y de estudiantes llevados a ser almacenados– ha ayudado a que tanto escuela, familia, economía y cultura permanezcan en un inalterable *statu quo*.

Esta ignorancia académica, sobre la creación de dicho espacio formativo nace siglos atrás. Sin embargo, la evolución de la máquina, la tecnología y la ciencia hicieron que pronto desecháramos todo aquello que no tuviera la cualidad de ser visto, medido, cuantificado y trazado. En realidad, a partir de la crisis educativa mencionada –preocupada e impulsada solo por la transferencia de datos cognitivos– es que no se garantiza un autoconocimiento. Peor aún: ayuda a desligarnos de una identidad que trasciende lo que sé. Pero, gracias a ello, se genera una preocupación de parte de múltiples áreas que estudian el desarrollo del ser humano.

Pensamiento racional y cientificismo, como paradigmas de realidad

Diferentes tipos de movimientos, como la revolución científica, la industrial, la implementación del álgebra (como un nuevo y mejor método de medición), la Revolución francesa, la mecánica newtoniana, el pensamiento de Descartes y el enciclopedismo forjan un caldo de cultivo epistemológico, que influye en nuestra forma de ver este mundo.

Estas ideas fueron muy exitosas. De hecho, nos muestran un mundo objetivo, predeterminado por una física clásica, en la que las indagaciones tienen que disociarse de la subjetividad de nuestra mente y buscar lo objetivo dentro de ella. La tendencia heredada es aquella en la que solo lo visible es real (Berman, 1993. p. 95). Esta categoría de saber también estaba alimentada por el concepto del historiador alemán del siglo XIX, Leopold Von Ranke, quien afirmaba que la investigación histórica consistía en dar estricta cuenta de lo ocurrido, de forma objetiva y sin interferencias emocionales. Tales características, para el conocimiento nacido en dicho contexto histórico, hacían que los objetos fueran y aún sean susceptibles de la medición exacta y la numeración. Estas características son las que aún persisten en constituirse nuestras bases paradigmáticas y epistemológicas, en la actualidad.

La ciencia busca la evidencia a través de la comprobación de una hipótesis postulada inicialmente. Por su parte, el cientificismo es la creencia fundamentalista y exclusivista de otorgarle validez solo al método científico.

Por tanto, a ciertas experiencias –por ser de naturaleza interna, intuitiva y transracional– no se les tiene en cuenta.

Un claro ejemplo del estudio del comportamiento humano y las sociedades, llevados al nivel máximo de interpretación instrumental, lo constituyen las ciencias del hombre que transformaron a los seres humanos en objetos de estudio, es decir que solo eran considerados en sus dimensiones objetivas y empíricas (Wilber, 1996, p. 355). A esta época de conversión del ser humano en objeto de información, Foucault la denominó "la Era del hombre" (Foucault, 2005, 335), debido a que tanto hombres como mujeres se transformaron en datos estadísticos, cuerpos condicionados por su entorno, por parte de una racionalidad deshumanizante.

Muy a pesar de esto, cada vez más, nos encontramos con una ruptura paradigmática en múltiples dimensiones del conocimiento. Mirando la realidad a partir de diferentes corrientes epistemológicas del siglo XX –tales como la física cuántica, la fenomenología, la teoría sistémica, la teoría del caos, la hermenéutica hasta terapias como la Gestalt– nos dimos cuenta de que aquel que investiga es también parte de lo investigado. De igual forma, pero con enfoques alternos, investigadores –como Robert Kegan y Ken Wilber– afirman que, tradicionalmente, al sujeto se le define como "aquel que es consciente de un objeto". Sin embargo, si nos fijamos detalladamente en nuestro cuerpo que realiza la percepción del objeto, también es un instrumento; por lo que podemos percatarnos de que también es un objeto, de tal manera que todo lo que se sabe de nuestro cuerpo –y como registra su entorno– es un objeto.

Mientras los criterios científicos no profundicen, en igual proporción, las subjetividades, objetividades, sociedades e intersubjetividades de nuestra 'realidad', muchos de los eventos, descubrimientos y situaciones ocurridas solo llegarán a recibir luz y comprensión parcialmente, en la actualidad.

La psicología transpersonal, una apuesta por la formación

Psicologías como la humanista, la transpersonal e integral también representan parte de la ruptura cientificista, antes mencionada. En efecto, son corrientes que analizan el comportamiento humano que comienzan a preguntarse por qué en la Educación Superior actual no existe un espacio ni un momento bien definido para una formación que inspire al alumno a desarrollar comportamientos éticos y conocimiento de sí mismo.

La psicología transpersonal estudia, específicamente, las posibilidades y las experiencias en las que el ser humano va más allá (trans) de sí mismo (lo

'personal'). Para *The Journal of Transpersonal Psychology,* esta derivación del humanismo se relaciona con "el estudio del potencial más elevado de la humanidad y el reconocimiento, compresión y puesta en práctica de estados de conciencia trascendentes, espirituales y unificadores" (Lajoie y Shapiro, 1992). Por medio de estas experiencias, el individuo –al conectarse con ciertas prácticas– genera diversas sensaciones dignas de ser estudiadas; tal como lo ha hecho esta rama de la psicología, desde la década de los sesenta hasta ahora. Los pioneros transpersonales, a medida que exploraban dicha senda, se dieron cuenta, de forma sorprendente, que existía una plétora de trasegares, mediante los cuales las personas podían sentirse en un estado transpersonal. Es decir, una conexión que va más allá del estándar normal de nuestro desempeño rutinario, que ayuda a desarrollar el potencial humano y las funciones más elevadas de su psique (Groff, 2008). De hecho, las primeras investigaciones comenzaron a arrojar datos sobre prácticas en las que ciertas culturas habían cultivado métodos bajo los cuales se trasciende nuestra identidad y se logra una sensación de empatía y calma, a pesar de nuestro entorno.

Dichas investigaciones continúan en la actualidad y son muy activas las propuestas de investigadores y pensadores transpersonales, como las de Ken Wilber y su teoría integral; Roger Walsh y los cambios de vida terapéutico y Robert Kegan, que defiende una ética transpersonal; muchas de ellas influenciando la educación. La indagación –en nuevos paradigmas, formaciones que se puedan tomar de fuentes como la psicología y la filosofía transpersonal– hacen posible proponer algo que postule un cambio que no solo tenga en cuenta el desarrollo intelectual de la razón, sino también una preocupación real por entender al ser humano (estudiante) que se sienta frente a otro ser humano (educador) para desarrollar en él, reflexivamente, habilidades de tipo emocional, y otro tipo de capacidades potenciales que yacen latentes en el estudiante. Por ejemplo, cómo hacer frente a situaciones como la cultura del consumo, la inestabilidad afectiva, la incertidumbre laboral, o la falta de coherencia entre el ser, el saber y el hacer.

En la actualidad, distintos investigadores –proponentes de un crecimiento más integral, dentro del contexto educativo– concuerdan en que aprender no solo debe implicar el almacenamiento y coordinación de los conocimientos y habilidades, sino también un avance de las relaciones y capacidades para el aprendizaje y construcción de significados cualitativamente diferentes (Murray, 2009, p. 13). Es decir, que buscar y potenciar capacidades más sofisticadas de conocimiento, no solo implicarían el impulso de lo intelectual y el manejo memorístico de lo conceptual, sino estar en contacto con fuentes

profundas de autoconocimiento, intuición, empatía y compasión. Entonces, el saber no solo tiene un trayecto por lo cuantitativo, sino por lo subjetivo, lo emocional y lo interno.

De hecho, la educación interpretada como sinónimo de formación –en la que se pueda sintetizar el desarrollo de la persona en múltiples niveles, no solo el cognitivo– se encuentra en los conceptos provenientes de la reflexión pedagógica germana del siglo XVIII, denominada *Bildung.* En ella, la educación no solo implica un progreso mental, sino también moral; busca el trabajo de 'darle forma' a las potencialidades implícitas del estudiante (Millan-Puelles, 1951).

Para los "integralistas" (corriente derivada de la psicología transpersonal y propuesta por Ken Wilber), una evolución integral del pensamiento puede lograr un estado cognitivo más avanzado en la que se intenta trascender la racionalidad, y sobrepasa otros estados de razonamiento analítico convencional. Autores, como Robert Kegan, hablan de este nivel "transracional", argumentando que las personas que realizan algún tipo de práctica contemplativa son capaces de comenzarse a preguntar: ¿quién soy yo?, ¿qué es lo que creo?, ¿qué es lo verdadero y lo correcto?

Gadamer afirma que la compresión de algo no se debe entender por encima y en contra del objeto, sino por la forma del *ser* del hombre mismo. Indica que más que una táctica, método o proceso epistemológico, el conocimiento es de tipo ontológico, ya que todo conocimiento es autoconocimiento. Por lo tanto, el fenómeno del conocimiento no se basa exclusivamente en el crecimiento del intelecto, sino también en el desarrollo del *ser* (Reams, 2007, p. 4). La exploración de esta relación –entre comprensión del mundo y *ser*– no solo afecta nuestra concepción del conocimiento, sino nuestra concepción del *ser*.

Enfocar la educación, según la visión compleja de la transpersonalidad, es tomarla desde el punto de partida de las prácticas humano-vitales. Así, en conjunto, ofrecen diversas estrategias que ayudan a darle sentido de formación al estudiante. Esto se hace con múltiples niveles y con diferentes tipos de ejercicios; lo que se busca es integrar las dimensiones de mente-emoción, cuerpo, ego y dimensión transpersonal. Para que, a largo plazo, operen positivamente en la psiquis de los estudiantes; es decir, haya una equivalencia formativa.

El trabajo del filósofo existencialista Karl Jaspers hace alusión a que, durante 600 años (siglos que van desde el 800 a.C. hasta el 200 d.C.), apareció –tanto en Occidente como en Oriente– una serie de maestros transpersonales (después

denominados –por posteriores corrientes– como profetas, filósofos, maestros, *Upanishads*) que él llamó "sabios axiales". Estos maestros, en sus discursos y enseñanzas, desarrollaron todo un periodo –o "tiempo que fue eje"– en el que se trabajó, por primera vez, el concepto de lo humano-vital; logrado a través de una actitud reflexiva (Wilber, 1996, p. 85). Dichos pensadores nunca propusieron un sistema metafísico de culto o credo. Sin embargo, impactaron su entorno, tanto que aún se habla de ellos; con sus legados, se han creado diversas corrientes religiosas.

Ninguna de las definiciones, trabajadas hasta el momento por la investigación transpersonal, ata, a sus estudiosos, o practicantes, con algún tipo de escuela ontológica o metafísica, doctrina religiosa o filosófica (Walsh, 1993, p. 204). La psicología transpersonal trabaja sobre las experiencias de las personas y permite múltiples interpretaciones de la experiencia interna humana; así, abre un amplio rango de puntos de vista valiosos y complementarios entre sí (Ibíd.). Y le da la bienvenida a cualquier epistemología que sea válida. De esta forma, una persona que desarrolla su parte transpersonal puede ser religiosa o no religiosa, porque lo que se busca es analizar, en ella, su nivel de experiencia desarrollado; lo cual permite diversas interpretaciones de la misma *experiencia*.

El objetivo de invitar a trabajar, desde un paradigma transpersonal-integral, es brindarle al entorno universitario un nuevo enfoque balanceado y transversal para el bienestar físico, transpersonal y mental. Se hace por medio de todo un *corpus* de conocimiento que involucra lo desarrollado ancestralmente por diversas escuelas espirituales y por lo actual, tomado del pensamiento transpersonal. Por esto, se denomina integral, porque trabaja con el reconocimiento de lo sinérgico, la comprehensión, lo incluyente y el equilibrio del cuerpo, la mente y sus emociones.

Lo más interesante de una propuesta transpersonal-integral es que posea toda una serie de actividades prácticas que se realicen y experimenten; que si se clasifican, sean catalogadas dentro del terreno de lo experiencial. Según Maslow, trabajando, de acuerdo con las teorías de la filosofía transpersonal, dichas teorías apuntarán a la trascendencia del campo de la investigación. Y se expanderán, para abarcar las dimensiones de la experiencia y del comportamiento humano, asociados a la salud y el bienestar llevados al extremo (Maslow *et al.*, 1991, p. 14).

Son numerosos y amplios los resultados benéficos que se desprenden de la práctica regular de las actividades contemplativas: desde los efectos psicológicos, terapéuticos hasta los neurales y fisiológicos. En muchos casos,

se ha logrado tener más resultados que en cualquier psicoterapia (Walsh, 2011, p. 586). Algunas de las consecuencias positivas son el aumento de la concentración y la atención, la quietud mental y estado de calma. Se han realizado múltiples investigaciones en habilidades contemplativas como el yoga y la meditación; y han demostrado tener una influencia directa sobre la reducción del estrés (Chiesa & Serretti, 2009; Hofmann, Sawyer, Witt & Oh, 2010).

Además de estos beneficios, se ha encontrado que la meditación puede ayudar a desarrollar capacidades relacionadas con la madurez y salud de tipo psicológico (Walsh & Shapiro, 2006). En cuanto a la dimensión cognitiva, también se ha descubierto que puede ayudar a ampliar la cognición y a reducir el deterioro cognitivo relacionado con la edad (Pagnoni & Cekic, 2007; Xiong & Doraiswamy, 2009).

Considerar al ser humano como parte de un modelo evolutivo continuo que sigue en la actualidad creciendo es el trabajo de la psicología transpersonal. Sería interesante que estas características también formaran parte de la educación, para que no solo el conocimiento, sino el cuidado de sí mismos, es decir, el autoconocimiento y la coherencia ('*Philautia*', en griego), estuvieran en pro del desarrollo de nuevas formas de racionalidad. De esta manera, se nacen nuevos epistemes, que generen una concepción multidimensional de la realidad: poniendo a trabajar diferentes formas de conocimiento integral y participativo (Llamazares, 2011, p. 4).

Conclusiones

Existe una escisión entre el desarrollo humano y lo académico. Por tanto, es urgente preocuparse por los estudiantes en contextos diferentes a su desempeño intelectual. Información *versus* formación es una de las mayores características de la Educación Superior, cuyo paradigma se ha heredado desde la ilustración francesa y se ha mantenido vigente hasta el momento.

Lamentablemente, sugerir algún tipo de intervención en este nivel, dentro de la dimensión educativa, aún se ve como 'cosa' que deben desempeñar el psicólogo, el sacerdote o el trabajador social. Y, de acuerdo con el pensar tradicional, no tiene nada que ver con los profesores ni las clases. Esto genera un sistema educativo fragmentado, cuyo interés no es el crecimiento integral de sus estudiantes. Es más, considera, de forma dividida, que la única manera de ayudarles –en asuntos concernientes a su formación, preocupaciones

emocionales, por ejemplo– es enviarlos a visitar algún tipo de consejero o profesional de la salud mental.

El rol del maestro ha de ser un papel subversivo (Barnett, 2001). Es fundamental que el licenciado renuncie a cualquier tipo de silencio acrítico y dude, critique y reflexione frecuentemente el orden instaurado en que se educa normalmente. Debe cuestionar su trabajo no solo como informador, sino como formador, para lograr una postura reflexiva frente a muchas de las situaciones en las que nos vemos inmersos, y que nos exige tomar consciencia.

Aquellos que apuestan por un tipo de racionalidad compleja e integral reconocen, inicialmente, que este trabajo es difícil. Piensan que lograr que aquello que se considera axioma –o sea, enseñar de forma tradicional– tiemble frente a la aparición de nuevas verdades que, con el tiempo, se aceptan, reconociendo dentro de ellas las limitaciones del conocimiento, y la confrontación con la incertidumbre, la ambigüedad y la paradoja (Murray, 2009, p. 17).

Referencias

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. España: Gedisa.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad liquida*. España: Gedisa.

Berman, M. (1993). *Cuerpo y espíritu, la historia oculta de occidente*. Chile: Cuatro Vientos.

Bicocca. (2010). Formación y Bildung: Análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles. *Revista Metafísica y Persona*. Disponible en http://metyper.com/formacion-y-bildung-analisis-de-dos-nociones-convergentes-en-la-filosofia-de-la-educacion-de-antonio-millan-puelles/

Chiesa, A. (2009). *Zen meditation: An integration of current evidence*. Journal of Alternative and Complementary Medicine.

Esbjörn-Hargens, S. (2007). Integral teacher, integral students, integral classroom: Applying integral theory to education. *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice*.

Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las Ciencias Humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI.* Education, Human Development Network, World Bank.

Groff, S. (2008). *Brief history of transpersonal psychology*. California, EE.UU: International Journal of Transpersonal Studies, 27, 46-54. Mil Valley.

Hofmann, S. G.; Sawyer, A. T.; Witt, A.; A. & Oh, D. (2010). *The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A metaanalytic review*. Journal of Consulting and Clinical Psychology.

Lajoie, D. H. & Shapiro, S. I. (1992). Definitions of transpersonal psychology: The first twenty-three years. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 24(1), 79.

Llamazares, A. (2012). Epistemología holística: una herramienta para ampliar la consciencia. *Kaleidoscopio*, 9, 18. Venezuela: Universidad Nacional Experimental de Guyana.

Millán-Puelles, A. (1951). Los límites de la educación en K. Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*, año IX, julio-septiembre.

Murray. T. (2009). *¿What is the integral in integral education?* Integral Review, 5(1). Disponible en http://nextstepintegral.org/resources/integral-education-resources

Pagnoni, G., & Cekic, M. (2007). Age effects on gray matter volume and attentional performance in Zen meditation. *Neurobiological Aging*, 28.

Reams, J. (2007). An experiment in education for states. *AQUAL Journal of integral theory and practice*, 2(2).

Terren. E. (1999). *Educación y modernidad entre la utopía y la burocracia*. Universidad da Coruña.

Walsh, R., & Shapiro, S. (2006). *The meeting of meditative disciplines and Western psychology: A mutually enriching dialogue.* American Psychologist.

Walsh, (2011). *Lifestyle and mental health.* American Psychologist. University of California, Irvine College of Medicine.

Wilber, K. (1996). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós.

Xiong, G. L., & Doraiswamy, P. M. (2009). *Does meditation enhance cognition and brain plasticity?* Annals of the New York Academy of Sciences.

INDICIOS DE PEDAGOGÍA SOCIAL EN LA ESCUELA BAUHAUS

Bardekc Marcela Pacheco Orozco

En este documento, se pretende revisar cómo están reflejados los elementos de pedagogía social, en la Escuela Bauhaus. En el estudio del estado del arte, se observa que no hay estudios recientes en el campo de la pedagogía, que permitan abordar esta relación y resolver este tipo de discusiones.

El objetivo de la enseñanza de la Bauhaus era lograr una conciencia cultural y una libre capacidad de experiencia en el estudiante. Esta escuela basaba su pedagogía en los talleres, en los que se concebía la enseñanza de la técnica en comunión con la industria. Lo cual generó una enseñanza artística como un proceso de crecimiento y fortalecimiento en las habilidades de prácticas artísticas, y cada estudiante lo aprovechó de forma distinta, pero estructurado bajo una visión clara: despertar la creatividad y la condición crítica del hombre para repensar su mundo. Esta confrontación conceptual con el hacer debía estar ligada a la situación política y social; su resultado fue en una crítica contundente hacia el arte y el Estado alemán. Esta situación genera una crisis en la escuela y, finalmente, su cierre en 1933, cuando ya llegaba al ocaso la república de Weimar.

Para abordar esta discusión, inicialmente, se exhiben unos antecedentes. Esto, con el fin de contextualizar el desarrollo del taller preliminar, en la Escuela Bauhaus, en el arte y en la sociedad alemana del primer tercio del siglo XX, antes de su traslado a Dessau, en 1925. Posteriormente, se realiza un breve marco conceptual de pedagogía social que permite analizar cómo se evidenciaban los elementos de esta pedagogía, en esta escuela.

Antecedentes

A principios del siglo XX, en el campo de la educación en Artes –en Europa y Estados Unidos– algunos pedagogos estaban sentando las bases de una nueva actividad. Sin embargo, la formación profesional artística (docente) tenía fallidos intentos desde la Deutsh Werkbund. En Alemania, la Escuela Universitaria de Bellas Artes, del Gran Ducado de Sajonia, generaba la sensación de que la academia estaba formando snobs, cuyo arte estaba alejado de la realidad y la formación los condenaba a una vida de penuria económica. Así, la formación artística en Alemania, antes de la Primera Guerra Mundial, era objeto de fuertes críticas (Hochman, 2002, p. 57; Jaramillo, pp. 19-20; Plum, p. 46).

El fin de la Primera Guerra Mundial (1918) implicó un doble compromiso para el Estado alemán: recuperación de la credibilidad y del fortalecimiento de la sociedad. Y, como ocurrió en las primeras décadas del siglo XIX, el proceder pedagógico fue la bandera principal de la república de Weimar. En este sentido, la reactivación socioeconómica fue un reto para la sociedad alemana, pues la responsabilidad cayó en manos de la educación que debía integrar el productor y el consumidor, a través del objeto. Para lograr resultados efectivos, se procedió a reorientar la formación en las escuelas de artes y oficios, ya que también eran consideradas escuelas de formación apartadas de la realidad (Droste, p. 15).

Así que las propuestas vanguardistas: lograr unir el arte y la vida (que ya estaban floreciendo desde el siglo XIX en Europa), se fortalecieron con el acontecimiento de la Primera Guerra, como un evento que contribuyó a la constante imposición de diferentes alternativas artísticas.

La vuelta a la artesanía –en los inicios de la Escuela Bauhaus– fue el elemento que fortaleció sus bases pedagógicas; así, lo confirma Haus (2006, p. 20): "fueron años muy duros los que siguieron al Tratado de Versalles, la economía de subsistencia de la posguerra reforzó política e ideológicamente la artesanía pequeño burguesa". Sin embargo, esta confrontación conceptual del hacer, incidía y criticaba la concepción política del sistema educativo alemán. Walter Gropius contactó artistas de vanguardia extranjeros para que impartieran clases en los diferentes talleres de la Bauhaus. Todos estos artistas de vanguardia habían expuesto una actitud irreverente hacia el academicismo, en educación artística; con su convocatoria, la Bauhaus se convirtió en un espacio ideal para poner en práctica sus ideales. Ejemplo de esto son las palabras de Johannes Itten, quien describió y determinó su primera clase: "como un triunfo sobre el sistema académico ortodoxo: así, con

un vigoroso golpe, cogí la antigua tradición académica del dibujo de desnudos y naturalezas muertas conduciendo todo acto creador a sus orígenes: al juego al disfrute y la exploración en el taller, que posibilitaba el hallazgo de nuevas maneras de mostrar el mundo.” (Droste, p. 59).

Marco conceptual de pedagogía social

Pedagogía es un saber y método, fruto del encuentro maestro-educando: por una parte, orienta y, por otra, reflexiona para aprender desde y en ella. De esta forma, la pedagogía social capacita y forma a los profesionales para la educación social.

Según Franco Cambi, la pedagogía ha tenido tres procesos de desarrollo, durante el siglo XX. En primer lugar, la consolidación de las ciencias de la educación y la epistemología pedagogía, fruto del diálogo entre la teoría del conocimiento, el quehacer educativo y las ciencias educativas. En segundo lugar, el surgimiento y la consolidación del modelo de pedagogía crítica; es decir, el quehacer pedagógico. Además de su práctica pedagógica, también desarrolló un pensamiento crítico sobre la sociedad. Finalmente, el desarrollo de la pedagogía social responde a las necesidades de educación de las sociedades actuales; específicamente, a las necesidades de poblaciones sociales en riesgo: alfabetización o educación para adultos (Cambi).

Sin embargo, frente a esta última perspectiva, surge esa posición que considera que toda pedagogía es social, puesto que no se puede separar al individuo de la sociedad. Es más, no puede dejar de ser social, dado que, como objeto de estudio, la pedagogía sería imposible realizarse fuera del universo de lo social. Desde la perspectiva de la biopolítica, de Hannah Arendt, el ‘vivir juntos’, en la ‘trama de las relaciones humanas’, significa que el sujeto ha decidido aprender y ha confiado tanto en lo educativo como en los medios para hacerlo (Arendt). José García Molina, basado en Arendt, agrega que el adjetivo de social es válido, siempre y cuando sea utilizado como el espacio de la comunidad, donde se concretan las maneras de promover una educación para la vida pública, y no como el ámbito de aplicación de una biopolítica determinada de gestión de individuos, o grupos sociales catalogados como conflictivos, excluidos o inadaptados sociales (García, p. 71).

En esta misma perspectiva, José Antonio Caride plantea que la pedagogía social es “un saber ordenado”, con un objeto y método propio. Al lograr definir su objeto propio –saber y práctica– esta pedagogía se rehace permanentemente y esto hace que no se puedan separar del medio social en que se producen

(Caride, pp. 87-110). Desde la Sociología, Pierre Bourdieu afirma que esta relación social –objeto y medio– es dialéctica y genera oposición entre lo objetivo y subjetivo. Y agrega que la dialéctica siempre está presente y propone los métodos de conceptos-procesos: 'objetivación participante' y 'sociología reflexiva', para resolver esta oposición. Para Boudieu, estos métodos permiten: primero, aceptar la variabilidad y diversidad de la naturaleza humana; segundo, alejarse del pensamiento único (Bourdieu). Así, Bourdieu confirma que el saber y el quehacer social son indivisibles dentro de las relaciones humanas.

Para Henry Giroux, así como lo planteó Bourdieu, la pedagogía social es dialéctica, ya que por esta misma condición, se hace crítica, reflexiva y emancipadora. Giroux enfatiza que esta pedagogía, por ser dialéctica, debe supeditar sus prácticas en ciertos contextos o posiciones hermenéuticas que rehacen los sentidos subjetivos de la acción; por ejemplo, ciertos enfoques tecnológicos que facilitan el desarrollo de un conocimiento y una acción eficaz en el logro de fines determinados para la sociedad. Sin embargo, advierte que, en este tipo de contextos, el fundamento ideológico y político –tanto de la pedagogía como de la educación– no pueden ser obviados, sin importar el marco paradigmático desde el cual el cambio sea concebido o conducido, de lo contrario, en el caso de la pedagogía, sería procedimental, técnica o mecánica (Giroux, pp. 127-141).

Como se ha observado, la Pedagogía Social ha sido definida como un proceso dialéctico entre individuo y sociedad. Esta relación es analizada por Juan Antonio Petrus, quien le da un papel preponderante a la interdisciplinariedad, y la define como medio apropiado para que las acciones sociopolíticas intervengan en la transformación de las realidades sociales y resuelvan sus necesidades. En este proceso de convergencia de las disciplinas en la educación, se comparten saberes y prácticas, la pedagogía, la psicología, la sociología, la medicina, la filosofía, el derecho, etc. (Petrus, p. 29).

Pedagogía en la Escuela Bauhaus

Con las reformas del sistema educativo alemán, la Bauhaus puso en marcha un modelo pedagógico que respondió a las nuevas necesidades sociales y económicas del Estado alemán. Dichas reformas, así como lo planteó Bourdie, se alejaron del pensamiento único dominante y dieron al ciudadano alemán la opción de convertirse en un individuo con un nuevo pensamiento, es decir, en adelante, este sistema educativo formaría sujetos creativos que responderían a las necesidades sociales y romperían con la tradición del espíritu moderno,

propia del pensamiento burgués. Este sujeto creador contó con la capacidad conceptual de enfrentarse a los parámetros diferenciadores de clase que el pensamiento burgués –sujeto moderno– construyó, durante el siglo XIX. Carlo Argan (1977) definió los efectos de este nuevo pensamiento creativo, como resultados de la actividad creativa concebida en espacios sociales de carácter abierto y como parte de la cotidianidad. Argan evidenció este pensamiento creativo en la escuela Bauhaus, y lo describió como un acto creativo resultante de todas las prácticas que se realizaban en esta escuela. De esta forma, Argan esbozó los primeros elementos conceptuales para asegurar que la Bauhaus desarrolló los conceptos de pedagogía social (Argan, 1977).

Pedagogía social en el modelo metodológico de la Bauhaus

En la metodología de la Bauhaus, logramos evidenciar que fue una de las primeras instituciones que desarrolló elementos de pedagogía social. García Molina lo confirma, porque –como lo definió Argan– fue un espacio de la comunidad, donde se concretaron métodos pedagógicos que promovían una educación para la vida pública. En este sentido, el andamiaje pedagógico de la Bauhaus consideraba vital la preparación política y crítica del estudiante; y propició una visión popular y un respeto por las agremiaciones laborales establecidas, en la que los artistas estaban obligados a responder por sus trabajos ante la comunidad. Heinz (2006, p. 9) lo relata así: “un estudiante de la clase de Albers, explicaba que el Sr. Albers cree que el aprendizaje se logra mediante ser corregido por sus vecinos; no avergonzarse de errores, ser consciente de todos los demás esfuerzos; la comprensión de que la crítica no disminuye la calidad del trabajo…”. Esto indica que el trabajo que se desarrollaba dentro del aula tenía como finalidad que, mediante procesos permanentes de construcción y diálogo, los artistas tenían un discurso coherente tanto con su obra como con su labor docente. Discurso que se evidenció en la mancomunidad de artistas que Walter Gropius declaró en el programa de la Bauhaus, en 1919.

El currículo de la Bauhaus se caracterizaba porque estaba dividido en dos ejes de formación pedagógica. El primero se ocupaba de las técnicas artesanales, impartidas en talleres de carpintería, metalistería, cerámica, vidriería, pintura mural y tejeduría. La formación en estos oficios –y, por ende, en la artesanía– se constituyó en uno de los objetivos de la escuela y en el método pedagógico más importante a lo largo de su existencia (Herrera, p. 22). Gropius (1964) escribe en una carta de 1967 a Howard Dearstyne: “la artesanía en los talleres fue, desde el comienzo, no un fin en sí mismo, sino como experimento de laboratorio en sentido de la preparación para la producción industrial”. El

segundo eje se dedicaba a los problemas formales, es decir, se basaba en la observación, en el estudio de la naturaleza y en el análisis de los materiales, que se llevaba a la práctica, mediante diferentes ejercicios de percepción, expresión y análisis (Efland, p. 284). Así, la Bauhaus se constituyó en el lugar en el que los artistas-docentes podían pensar la educación artística no solo como una técnica para trasmitir, sino que, conforme a las expectativas de vanguardia, la educación artística podía formar un sujeto integral: "una criatura dotada en todos los sentidos. [...] que pudiese crear el presente y el futuro del siglo moderno" (Fiedler, p. 8).

En este escenario de formación de sujetos integrales con un discurso coherente, los planteamientos de José Antonio Caride y de Henry Giroux confirman la existencia de métodos de pedagogía social en la escuela Bauhaus. En primer lugar, según Caride, la Bauhaus desarrolló un saber ordenado con un objeto y método propios, que se rehacían permanentemente y eran producto de su medio social (Caride, pp. 87-110). En segundo lugar, según Giroux, la Bauhaus concretó, en sus talleres, dicho saber y método, gracias a la crítica-reflexiva que se realizaba de las prácticas de imitación; prácticas pedagógicas empleadas en la docencia y que se reflejaban, principalmente, en la enseñanza tradicional de la historia. Joseph Albers, estudiante de Johannes Itten y profesor del curso preliminar desde 1928, culpó a las prácticas de imitación, como impedimento para que la creatividad se manifestara. Albers proponía una educación de experimentación y análisis, sin recurrir a la historia (Wick), pues la definía como una acumulación de hechos que, mediante el acto memorizador, reproducían en el estudiante un conocimiento muerto y una recepción pasiva (Heinz, 2006, p. 9).

Respecto a las prácticas pedagógicas de imitación, Walter Gropius, en octubre de 1962, hizo algunas aclaraciones acerca de las escuelas y proyectos semejantes al estilo de Bauhaus en otros países, en donde, a su nombre, se estaban cometiendo arbitrariedades. Gropius aclaró que la Bauhaus daba importancia al proceso personal de cada estudiante y a su creatividad individual; y resaltaba que no se podía sustituir esta creatividad por la puesta en marcha, o imitación de un estilo pedagógico (Taylor & Francis, 2015). Así, el planteamiento de Giroux –la pedagogía social debe evitar métodos procedimentales, repetidos o mecánicos– se evidencia en la Bauhaus, ya que esta evitaba la imitación y propendía por medio de la creatividad.

Con Albers, también se hacen evidentes los planteamientos de objeto y medio, desarrollados por Caride y Giroux. También definía el arte como la formulación visual de las reacciones humanas a la realidad social y el objetivo del arte, como el despertar de la verdadera visión, basada en habilidades de

observación (Heinz, p. 84). Albers centró el método pedagógico en el sentido de la vista del trabajo artístico y lo hizo evidente en los diferentes ejercicios dentro del aula y en la reiteración que hizo sobre los ojos detrás de los ojos, para lograr que el estudiante comprendiera su propia sensibilidad, arte y técnica.

Albers, influenciado por Johannes Itten y Moholy-Nagy, organizó sus clases en dos secciones. En la primera, hacía ejercicios con la materia. Aquí, permitía la exploración creativa con los materiales que se trabajarían en cada uno de los talleres de la Bauhaus. En esto, es evidente su discurso como docente, en el que juzgaba la escuela tradicional, como un ente que no le permitía al individuo aprender, sino que le eran impuestos los conocimientos en un intento de enseñar. Entonces, decidió usar el principio de 'trial and error', como "condición previa del proceso creativo" y el 'aprender descubriendo', como "elemento necesario de la educación en la creatividad". (Wick, p. 153).

La manera en que los artistas en el aula procuraron liberar la creatividad de los estudiantes tenía diferentes enfoques. Johannes Itten (el profesor encargado del curso preliminar, en el que se definía quiénes podrían tomar estudios en la Bauhaus y cuál sería el oficio al que se dedicaría cada estudiante) generaba en el estudiante las expectativas del futuro hombre moderno y debía tratar de "liberar las fuerzas creadoras" en el estudiante, procurando alguna adscripción vinculante a un determinado movimiento estilístico (Wick, p. 68). Itten encauzaba su método hacia la estimulación del desarrollo individual, lo cual le permitía al estudiante, futuro artesano-artista, encontrarse a sí mismo y construir su propia forma de expresión original e individual; para algunos, la clave era el color y para otros, el ritmo (Blocona, p. 48). La propuesta de Itten, dentro del curso preliminar, buscaba la armonía entre los opuestos. El ritmo se convirtió en parte fundamental de los trabajos realizados por los estudiantes, no solo como una herramienta formal, sino como parte de los ejercicios visuales, corporales y mentales (Blocona, p. 86).

El trabajo dentro del aula de Itten, se componía de ejercicios de percepciones visuales y corporales. Por ejemplo, en los que los estudiantes debían experimentar los caracteres formativos de la línea y de las figuras, (Fiedler, 2006). De este movimiento oscilante, resulta un estado de relajación tanto en lo corporal como en el plano bidimensional.

A diferencia de Itten, Moholy-Nagy procuraba construir el desarrollo creativo del individuo, pero anclado a la premisa de que la producción estética tiene una relevancia social, que debería servirse de las diferentes herramientas que esta le proporcionaba, como la técnica o la tecnología. En este sentido, los

planteamientos de la Bauhaus –relevancia social de la producción estética– son confirmados por Giroux, cuando explica que la pedagogía social, como dialéctica que es, y la producción estética deben supeditar sus prácticas a ciertos contextos y enfoques tecnológicos que facilitan el desarrollo del conocimiento. "El individuo no es algo aislado y el artista es solamente un exponente de las fuerzas que dan forma a los elementos del mundo" (Moholy-Nagy, 1921, citado en Schmitz, 2006).

Conclusiones

La pedagogía social se ve reflejada en la enseñanza de la Bauhaus, ya que logró desarrollar en el estudiante un modo lúcido de estar en el mundo, una conciencia social y cultural y una libre capacidad de experiencia. La base de los talleres de la Bauhaus fue la enseñanza artística. Esta, mediante el fortalecimiento técnico, permitió que el estudiante desarrollara su creatividad y una condición crítica del hombre para repensar su mundo. La confrontación conceptual del hacer y la creatividad artística debían ser el fruto de la relación del artista con la realidad. Esta relación social debía permitir reflejar la cotidianidad de una sociedad y que esta se reflejara en el resultado artístico.

Referencias

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Argan. G.C. (1977). *Walter Gropius y el Bauhaus*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Blocona, L. (2014). El Vorkurs de la Bauhaus. *Revista Pastiche* [en línea] febrero, 2014, N° 9. [fecha de consulta: 29 julio 2015]. Disponible en: <http://issuu.com/pastichemag/docs/pastiche_9-issu>

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Los grandes pedagogos. (2003). En Chateau, J. Traducción de Ernestina de Champourcin. México, Fondo de Cultura Económica.

Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del Siglo XX*. Madrid: Popular.

Caride, J. A. (2004). *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica.* Barcelona: Gedisa.

Droste, M. (2006). *Bauhaus 1919-1933, reforma y vanguardia*. Köln: Taschen.

Efland. A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Fiedler, J (2006). *Bauhaus*. Madrid: Konemann.

García, J. L. (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H.A. (2001g). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Gráo.

Gropius, W. (1964). *Carta a Howard Dearstyne*. Publicado en Journal of Architectural Education (1947-1974), 18(1), 14-16. Taylor & Francis, 2015 [en línea]. [fecha de consulta: 31 julio 2015]. Disponible en: http//www.jstor.org/stable/1423850 http://web.a.ebscohost.com.bd.univalle.edu.co/ehost/results?sid=24ade048-e3904e-337d8b19852f34f30%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4206&bquery=bauhaus&bdata=Jm RiPWVyaWMmbGFuZz1lcyZ0eXBlPTAmc2l0ZT1laG9zdC-1saXZl).

Heinz, K. (2006). *Pestalozzi in Dewey's Realm? Bauhaus Master Josef Albers among the German- speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933–1949)*. En: Stichting Paedagogica Historica, [en línea], 42(1-2),77–92 [fecha de consulta: 30 julio 2015]. Disponible en: http://web.a.ebscohost.com.bd.univalle.edu.co/ehost/results?sid=24ade048-e3904e33-87d8b19852f34f30%40sessionmgr4003&vid=1&hid=4206&bquery=bauhaus&bdata=Jm RiPWVyaWMmbGFuZz1lcyZ0eXBlPTAmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl

Herrera, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia, 1914-1951*. Bogotá: Plaza y Janes.

Hochman, E. (2002). *La Bauhaus, crisol de la modernidad*. Traducción de Ramón Ibero. Barcelona: Paidós.

Moholy-Nagy, L. (1972). *La nueva visión y reseña de un artista*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Plum, W. (1976). *Promoción industrial en Alemania: aportes al desarrollo en la primera mitad del siglo XIX*. Bonn-Bad Godesberg, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Schmitz, N. (2006). *El curso preliminar de László Mohol-Nagy, competencia de los sentidos en: Bauhaus*. Barcelona: Konemann.

Wick, R. (1982). *La pedagogía de la Bauhaus.* España: Alianza Editorial.

RECORRIDOS DESDE EL CINE: UNA EXPERIENCIA CORPORAL COMO OPCIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

Harold Viáfara Sandoval

Entrando

Este documento hace parte de los escritos realizados, a partir de la tesis doctoral del autor titulada "Cuerpo, consumos y educación: tres dimensiones para proponer un debate teórico". Y da cuenta de una reflexión que tiene, como punto de partida, las discusiones sobre educación, pedagogía y estética. Trata sobre el cine, con una postura distante. Y se utiliza como recurso de enseñanza, o mediación didáctica, con una clara perspectiva, para abrir la mirada y pensar problemas propios de la pedagogía e investigación. Se vuelve al cine, como experiencia artística y sensible, con el propósito de generar una especie de ruido alrededor de la propuesta de investigación mencionada.

Consecuente con un ejercicio de artesanía intelectual e investigativa, era necesario *ampliar el campo de visión,* para mantener dos esfuerzos: a) romper los límites de los análisis a los que estamos acostumbrados y b) problematizar el objeto de estudio con una dimensión teórica. Para ello, el pretexto empírico da cuenta de un recorrido por nueve películas, a partir de las cuales se mantuvo una alerta inevitable; muy enfocados en la reflexión actual sobre pedagogía-educación.

El análisis de las dimensiones analíticas que lo anterior genera llevó, si bien a una pregunta por el sujeto, también, a valorar la construcción de la noción de cuerpo que ellas abordaban. Un análisis que concita a pensar en

la experiencia corporal que, desde el cine se experimenta. En tal sentido, en el artículo se recurre, metodológicamente, a recrear –de manera breve– este grupo de películas, a través de las cuales estuvieron siempre presentes dos interrogantes explícitos y, en algunos casos, implícitos: ¿cuál es la noción de cuerpo que en ellas subyace y sus implicaciones para pensar el objeto: cuerpo, consumos y educación? ¿El cine, como experiencia corporal, configura rutas que potencian vivencias pedagógicas de carácter investigativo?

Abriendo la discusión

Había estado acostumbrado a mirar el cine por allá, como lo aprendí a mediados de la década del setenta, del siglo pasado, cuando aún la adolescencia estaba construyendo sus frutos. En aquel entonces, era ineludible dejarse atrapar por la historia del superhéroe; renunciar a reírse por los logros de la comedia; escapar a la posibilidad de dejar salir algunas lágrimas por un desenlace de las clásicas y románticas historias mexicanas; querer ser como el gran vaquero. Pero no estaba frente a la superpantalla que tenía de chico, cuando pagaba por una película y me daban tres. El Vargas, aquel lugar en el que siempre estuve acompañado por los amigos y amigas de adolescencia; ya no me encontraba en el María Luisa, tampoco en el México, menos en el San Nicolás, y por qué no decir que, mucho menos, en el Imperio; no era en el Calima, creo que tampoco en el San Fernando, o el Bolívar. En fin, no era ninguno de esos teatros de la querida Cali, Colombia. Vale decir: ya no habitaba las salas de cine de mi infancia, de aquella ciudad donde siempre me dijeron que las caleñas eran como las flores. Estaba en otro lugar. Igualmente, debía admitir que asistía a una experiencia corporal que me impulsaba a pensar ya asuntos pedagógicos, pero al mismo tiempo me invitaba a reflexiones de carácter investigativo.

Sin querer salir

> *En mi pueblo, cuando éramos niños, mi madre nos preguntaba a mi hermano y a mí si preferíamos ir al cine o a comer con una frase festiva: "¿cine o sardina?". Nunca escogimos la sardina.* (Guillermo Cabrera Infante – "Cine o sardina").

Optar por el cine, en esta oportunidad, antes que por la sardina, es, sobre todo, entrar a un escenario del cual no se quiere salir. Más allá de la seducción que propone el llamado séptimo arte y la construcción de una experiencia corporal sensible, el cine configura varios quiebres: uno de los primeros es

su sentido, a la manera de recurso didáctico, para potenciar pensamiento investigativo, con saldo pedagógico.

Un segundo quiebre sugiere otro elemento: la discusión relacionada con la educación, la pedagogía y sus posibilidades, desde la investigación en el mundo estético. También, da cuenta de un elemento central, el tercero, pues sugiere un plano de configuración de distanciamiento. El cuarto alude a una renuncia a diversos cánones del llamado sentido lineal, del contexto y de la unilinealidad, en la forma de relacionar un hecho con otro. Es una convocatoria a pensar con distancia.

Ampliando el campo de visión

A través de las diferentes películas, es factible señalar aquellos aspectos que llenan de contenido la siguiente pregunta: ¿es posible ampliar con el cine el *campo de visión,* para problematizar problemas de investigación?

Blow Up

Allí, bien cabe iniciar con el film *Blow Up*, pues él contrasta la relación tiempo –velocidad *vs.* Tiempo-realidad.

> Es un *film* íntimamente ligado al tiempo, en el que fue hecho: Londres, a mediados de los 60, basado en un cuento de Julio Cortázar que cuestiona el poder de la veracidad de la imagen a través de la historia de un fotógrafo que asegura poder resolver el enigma de un crimen, a partir del análisis de una serie de fotografías que él había realizado y que amplía en sucesivos "blow-ups".
>
> Adaptación del relato "Las babas del diablo" de Julio Cortázar, que cuenta la historia de Roberto Michel, un traductor chileno que vive en París.
>
> Aficionado a la fotografía, un domingo fotografía a una mujer que besa a un adolescente. La mujer le pide el carrete enfadada; al momento, un hombre de sombrero gris se une a la mujer en la petición.
>
> Michel se alegra de que el chico haya logrado abandonar el lugar. Pero, cuando amplía las fotografías en casa, imagina que las imágenes cobran movimiento y que el chico no ha logrado escapar. El fotógrafo acaba mirando el cielo con impotencia, a través de un "rectángulo clavado con chinchetas en la pared de su habitación". La historia de *Blow Up* parte del relato de Cortázar, de quien Antonioni toma solo la idea:

> un fotógrafo profesional descubre al revelar y ampliar un carrete de fotografías; algo que, a simple vista, no había sido capaz de ver.

Tal vez, desde esta dimensión la película *intenta* llamar la atención sobre las formas de abordar el conocimiento de la realidad, rastreando los hechos, hallazgos, sus rasgos, las discontinuidades, etc. En otro sentido, tomando como referente elementos de la perspectiva foucaultiana, la película recrea el panóptico, a partir de una triple interacción: cuerpo-miradas-poder.

Aquí, la perspectiva del control –asumida por un fotógrafo– es bastante significativa: él lo controla todo; por ello, cuando algo no le es posible controlarlo –sensación de discontinuidad– se le pierde el referente. Además, se hace dueño de un saber del cual otros no tienen conocimiento; esto lo constituye en un sujeto particular. La película pone en crisis el canon institucional, en tanto se mofa de él. Y lo logra con unos cuadros muy precisos: las escenas de las monjas, la rutina del policía, la fuerza de los mimos, etc.

Blow Up, con la experiencia fotográfica, ubica la(s) mirada(s) en una perspectiva de zoom y rezoom. (véase un ejemplo de esta mirada en Banyai, I. (1996). Zoom. México: Fondo de Cultura Económica, y Banyai, I., 1999. Re-zoom. México: Fondo de Cultura Económica) Vale decir, como la observación al adentro y desde el adentro, sin ser formas antagónicas; por el contrario, en la idea de estrategias complementarias.

El *film* permite considerar una 'mirada comprensiva', o sea aquella que garantiza cierta opción analítica y amplia de la realidad investigada; en la que el abordaje no siempre se sitúa en el interior mismo de esa realidad, sino en los bordes, a partir del afuera. En este *film*, los diálogos de la película gozan de una lentitud particular. Podría decirse, entonces, que el espacio entre imágenes da cuenta de una posibilidad *sui géneris* para pensar y revalorar la noción de velocidad, propuesta por Virilio (1997a). Allí, lo que podría enunciarse es la clara manera de dos formas de ver el mundo: una primera da cuenta de la persistencia del ojo humano y otra de la persistencia del uso del objeto. Por tanto, puede señalarse *que Blow Up,* como la máxima ampliación del objeto, muestra finalmente la forma en que una ampliación exagerada termina con la destrucción del objeto.

> La noción de velocidad es una cuestión primordial para formar parte del problema de la economía, en la idea de argumento teórico. La velocidad es, a su vez, una amenaza tiránica, según el grado de importancia que

> se le dé, y, al mismo tiempo, ella es la vida misma. No se puede separar la velocidad de la riqueza. (Virilio, 1997a, p. 16).

Ahora, la pregunta que da origen al *film ¿Dónde está la casa de mi amigo?,* arrastra una sentencia: ¿de qué sujeto estamos hablando cuando hacemos alusión al profesor, al alumno, al adulto o al maestro?

> La anécdota argumental de *¿Dónde está la casa de mi amigo?,* extremadamente mínima como siempre en el cine del iraní –recuérdense trabajos precedentes como *Pan y callejuela* o *La hora del recreo*–, describe la pequeña odisea, recorriendo los ignotos caminos y callejones de un pueblo vecino al suyo, vivida por un niño de ocho años –Ahmed– y su intento de devolver el cuaderno de deberes que ha cogido por equivocación a su compañero de banco. Esta sencilla premisa, sin embargo, se ve enriquecida y adquiere un valor emotivo añadido cuando Ahmed y el espectador saben que de no entregar el cuaderno a tiempo, su amigo no podrá presentar los deberes hechos al día siguiente en clase, será duramente amonestado por el maestro y, probablemente, sea expulsado del colegio al acumular ya varias faltas de este tipo, tal es la amenaza del profesor.
>
> Ahmed, gracias a su obstinada actitud, deberá superar una y mil veces la incomprensión de los adultos que encuentra a su paso –unos adultos que, paradójicamente, repiten incansablemente la necesidad que tiene el niño de adquirir responsabilidad y madurez, pero que demuestran al mismo tiempo esa misma falta de responsabilidad en ellos mismos–, remarcando de nuevo la recurrente insistencia con la que el realizador iraní vuelve a hablarnos del enorme poder que reside en la voluntad de todo ser humano.
>
> Así, el personaje principal –al igual que tantos otros protagonistas de otras tantas obras de Kiarostami–, no se dará por vencido en la conquista de su propósito aún cuando todas las situaciones que se le presenten sean adversas y el objetivo parezca, a cada minuto que pasa, prácticamente inalcanzable (tomado de: www.miradas.net/0204/estudios/2004/08_losochenta/dondeestalacasademiamigo.html).

Se dan varios hallazgos espinosos: el tema de la crisis de autoridad del maestro, la relación escuela-escritura, los desplazamientos, o la relación disciplina-tiempo-espacio. Estas movilidades ponen en suspenso la noción de infancia, a partir de diferentes contrastaciones: un sujeto sin estatus

de reconocimiento; un sujeto, cuya única tarea es formarse: condición que reivindica permanentemente el maestro de la película y un sujeto carente. Aquí, convendría realizar la revisión de ejemplos recuperados en la tradición de la Comunidad de los Religiosos Terciarios Capuchinos, cuando propusieron la pedagogía reeducativa, a partir de la cual se hicieron diversas reflexiones, para asumir el cuidado de los niños; en especial, de los carentes. Según Ochoa (1999):

> Esta comunidad centra su preocupación en el análisis, diagnóstico e intervención de los problemas que se presentan en el proceso de socialización, constituyendo ello, el marco de referencia para la definición del campo de intervención del pedagogo reeducador: incluye todos aquellos contextos en los cuales se manifiestan o atienden estos problemas: la institución educativa, la calle, o los centros de intervención especializados –centros de atención a farmacodependientes, a niños y adolescentes infractores y contraventores de la ley, a niños y adolescentes en situación de abandono o situación irregular, entre otros.”.

De igual manera, se contemplan los instrumentos que le dan existencia a la escuela. Esa mirada fija, sobre ella, a partir de la relación: espacio-maestro-enseñanza-alumno, Kiarostami la desnuda mostrando también las trampas que, en su interior, se gestan: a) la noción de maestro, el que se construye en la escuela, portador de un saber, cuya esencia de validez se sitúa allí mismo, frente a otras, como la que emana el adulto o el carpintero; b) una crítica a varias prácticas de la escuela; c) el uso de ese histórico registrador, llamado cuaderno, como referente –en su contenido– del saber que esta transmite consuetudinariamente, a través de ella misma (la escuela).

Eso lo ridiculiza, en forma particular, usando el método de la trampa (la realiza un niño que le hace la tarea a su amigo, en el cuaderno); así, reivindica el valor del respeto y la solidaridad. Y sublima dicha crítica mostrando una flor ubicada en el interior del cuaderno del mismo, regalo que guardó para su compañerito; tal recurso es para mostrar que este –el cuaderno– puede cumplir otras funciones. Allí, a partir de tal postura, cuestiona la validez del cuaderno, de la libreta de apuntes, como documentos que no enuncian, que no convocan. Ese cuaderno, esa libreta, que han sido revisados eternamente en el interior de la escuela, pero que no necesariamente deja huellas fuertes en el aprendizaje.

Ahora, allí, la didáctica, a manera de elemento que contempla el método, pone en evidencia un escenario de aprendizaje, construido a partir de varios referentes: la autoridad, el espacio escolar (único espacio privilegiado de aprendizaje), la repetición (único camino para aprender), reforzada desde el consejo del maestro. Surge, entonces, un interrogante en la perspectiva de Kiarostami: ¿quién es el protagonista: la mirada o el niño? Esto, dada la imborrable imagen de un menor eliminado simbólicamente: un alumno que nadie escucha, un pequeño que no ven, un infante que, por el referente de nadie, pasa como sujeto.

Mariano Narodowski (1995), en cuanto al sujeto niño, pone de presente varios aspectos, para construir un referente histórico que examine su aparición –del niño– como sujeto, pero también desde la referenciación cognitiva y la emergencia de su cuerpo en la escuela.

El niño salvaje

> El 18 de enero de 1800, un niño desnudo, con la cara y las manos llenas de cicatrices, apareció en las afueras de Saint-Sernin en la escasamente poblada provincia de Aveyron en la parte sur central de Francia. El chico, que solo medía 4 pies y medio de estatura (1,35 m, aprox.) pero aparentaba tener 12 años, había sido visto varias veces durante los dos años y medio anteriores, trepando los árboles, corriendo en cuatro pies, bebiendo en los arroyos y buscando afanosamente bellotas y raíces. Había sido capturado dos veces, pero había escapado.
>
> Entonces, en el inusualmente frío invierno de 1799-1800, comenzó a aparecer en las granjas en busca de alimento.
>
> Cuando el muchacho de ojos oscuros llegó a Saint-Sernin, no habló ni respondió para hacerse entender, pero reaccionaba de inmediato ante el sonido de las ramas al quebrarse o ante el ladrido de los perros. Rechazaba los alimentos cocidos, prefería las patatas crudas que lanzaba al fuego y recuperaba rápidamente con sus manos desnudas, devorándolas cuando todavía quemaban. Como un animal acostumbrado a vivir en la selva, el chico parecía insensible al frío y al calor extremos, y rasgaba la ropa que la gente trataba de ponerle. Parecía evidente que había perdido a sus padres desde muy pequeño o lo habían abandonado, pero de esto hacía tanto tiempo que era imposible saberlo. Durante un tiempo, el muchacho apareció como un fenómeno intelectual y social, cuando una nueva perspectiva científica estaba comenzando a remplazar la especulación mística. Los filósofos debatían sobre cuestiones como

> la naturaleza esencial de los seres humanos, preguntas que durante los dos siglos siguientes se convirtieron en fundamento del estudio del desarrollo del niño. ¿Son innatas o adquiridas las cualidades, el comportamiento y las ideas que definen a los seres humanos? ¿Cuál es el efecto del contacto social durante los años de formación, y se puede superar su carencia? Un estudio cuidadosamente documentado de un niño que había crecido en aislamiento podría proporcionar evidencia del impacto relativo de la "naturaleza" (las características innatas de un niño) y la "crianza" (educación familiar, escolar y otros factores de influencia social). Víctor, nombre que se le dio al niño, fue enviado a una escuela para niños sordomudos en París [...] (tomado de: http://www.maestrosdelcine.galeon.com/biotruffaut.html).

De la misma manera, en *El niño salvaje,* el desenlace no escapa al análisis que se viene presentando en relación con el tipo de sujeto del cual hablamos. Claramente, el papel del maestro queda un poco en la cuerda floja, en entredicho, o en suspenso; puesto que, en el *film*, es precisamente la señora Guerin –que no tiene el estatus de maestra– quien –en últimas– le indica el método al doctor; es decir, por ser este último el maestro, no es suficiente para tener la verdad. La película pone en escena una realidad que *penetra* el *aprendizaje*, la *escuela* y la *educación,* sin estar en ella, pues muestra la posibilidad de pensar diferentes órdenes de aprendizaje, distintos a lo establecido en los elementos claves de aporte y desarrollo social, a partir de enunciar un sujeto que construye su hábitat en un espacio, cuyas relaciones están dadas por una singularidad: la selva, un mundo salvaje. Vale decir: aquel, donde los procesos de socialización dados no corresponden a aquellos que han sido asignados a ciertas instituciones: la familia o la escuela. Esto, en el marco de un pensamiento occidental.

Una advertencia es válida; la mirada que el medioevo le había asignado a la vida, a manera de un estereotipo centrado en una creación teológica de orden perfecto, va a contrastar con lo que pudiera esperar –la modernidad– de la persona, de un individuo o del sujeto; aquel dotado de una *razón*, en esencia *superior*. Centrado en unas formas de operacionalización y cognición, en las cuales la lógica, como forma de pensar y argumentar, posiblemente no es pertinente someterla a discusión.

François Truffaut, director de la película, hace uso de una práctica denominada *diagnóstico*: 11 años; piel fina oscura, ojos negros, pestañas largas, dentición normal, estatura 1,39 y un olfato que parece el más desarrollado. De esta manera, muestra cómo ello no siempre dice, o mejor, no es suficiente para

expresar, o dar cuenta de la configuración del raciocinio mental. Precisamente, si bien es cierto, el niño salvaje tiene desarrollo superior en uno de los sentidos –el olfato– este no corresponde a aquel sentido que –social e históricamente– haya registrado el mayor estatus como la visión, el oído o el habla.

Simbólicamente, la película recupera un estadio en el desarrollo de la humanidad, dejado atrás: la bipedestación. Y lo triangula con un argumento, a partir del cual la sociedad ha construido el orden de los sentidos. Es decir, lo que Kant va a llamar *las facultades*. Que corresponden, en expresión numérica, a cinco, administradas desde el cuerpo: oído-escuchar, olfato-oler, vista-ver, gusto-saborear, tacto-tocar. Frente a ello, y a manera de dato particular, debe recordarse el proyecto higienista, cuyo tránsito se hace entre finales del siglo XIX colombiano e inicios del XX. La profesora Estela Restrepo Zea, en sus investigaciones, encontró que la sordera solía mirarse como patología; se asimilaba a algo malo; por tanto, los sordos eran llevados a la cárcel, pues no atender se asumía como desobediencia.

Dichas facultades, sumadas al *habla* (cualidad de los seres humanos), les dan sentido a varias particularidades de la infancia. Visto así, las dinámicas, o formas de construcción cognitiva, y, en su extensión, el aprendizaje ('alimentado', entre otros, por la familia y la escuela) se han explicado a partir de esa quíntuple y armónica sensorialidad: la *anomia*, lo *diferente.* En su expresión más general, lo *distinto*, resulta excluido, pues corresponde a no tener los cinco sentidos.

Pizarras

Gonzalo de Lucas, en su sinopsis, expone:

> El *film* muestra a un grupo de profesores que, con una pizarra al hombro, recorren las montañas kurdas, en la frontera entre Irán e Iraq, en busca de alumnos. La lucha diaria por la supervivencia no deja a la población ni tiempo ni fuerzas para aprender. Dos profesores, Said y Reboir, se separan del grupo: Reboir encuentra unos niños dedicados al contrabando de objetos robados. Said se une a un grupo de ancianos kurdos que, antes de morir, desean volver a ver la tierra donde nacieron, en territorio iraquí. La guerra se mantiene siempre en un segundo plano, pero está omnipresente en el constante ruido de las ametralladoras.

En ese seguir ahondando en la mirada al sujeto, la película *Pizarras* proporciona una condición *sui géneris*, porque exhibe un conjunto de figuras enigmáticas, o, si se quiere, problemáticas: maestros errantes, o en desplazamiento, sin lugar estable; la reflexión sobre si el 'saber se ofrece'; otros usos de la educación y las promesas del saber. La película muestra un interrogante que deja perpleja la función, el lugar, el oficio del maestro, pues lo muestra de tal manera que, ante esa realidad de ambigüedad, tienen pertinencia cuestionamientos, como el siguiente: ¿quién necesita un maestro? Visto así, seguimos en un momento en el que las preguntas frente a la educación, a lo pedagógico, a la escuela y a la sociedad, generan, cada vez, nuevos interrogantes: ¿la relación escuela-sociedad cómo se da en los tiempos actuales? ¿La función del maestro debe reinventarse? ¿Cuáles son las lógicas de cambio contemporáneas que permean la institucionalidad educativa? ¿Cuáles son los sucesos del afuera de la escuela, que a ella misma la modifican, es decir, la interpelan? O, por el contrario, ¿todos aquellos elementos con los cuales hemos vigorizado el papel y/o la función de la escuela, corresponden fundamentalmente, más bien, a un imaginario en el orden de lo utópico, que a una realidad de la misma?

La Ola: o la escuela del riesgo

La vida cotidiana de la escuela como un espacio en el cual se construyen diversas dinámicas que interceptan múltiples órdenes, está de nuevo presente:

> En California, EE.UU., en el año de 1967, el profesor Ron Jones realizó un experimento psicológico con sus alumnos, basándose en el origen del nazismo y su fanatismo, esto lo hizo famoso. En 1981, Morton Rhue, inspirado en este episodio escribió *La ola*. Y sobre estos dos hechos de la vida real, el director Dennis Gansel (Napola) filmó la película homónima a la novela con la actuación del actor alemán Jürgen Vogel, que representa con el nombre de Rainer al citado profesor.
>
> La cinta nos muestra la facilidad que puede tener un líder hábil para manejar la psicología de las masas especialmente si se trata de jóvenes a quienes les sobra entusiasmo y energía cuando se unifican a través de un ideal y crean una fuerza en disciplina, acción, pertenencia, orgullo y comunicación plena de actividad. Desde ese punto de vista un movimiento ideológico puede convertirse en algo incontrolable. (Tomado de: www.cinevistablog.com/colaboradores/JoséUbillus).

Otro sujeto aparece: la idea de adolescencia. Juventud: a diferencia de la noción de infancia que emergía en las anteriores películas, en *La ola,* se

introduce la perspectiva de un adolescente, o joven, que, pese a la dinámica inicial de la película –colectivo en crisis–, cumple un papel fundamental: le hace la apertura a un sujeto en formación, en construcción, etc.

En este *film*, conviene explicitar los resultados, diciendo, además, que el cambio, *la revolución*, gestada a partir de la propuesta hecha por el maestro, sí tiene un rasgo movilizador. Ello se puede corroborar en el ejercicio de escritura propuesto por el docente... Veamos algunos resultados –testimonios de estudiantes– en la experiencia de esa semana de *La ola*:

> Siempre he tenido todo lo que quería: dinero, ropa; pero lo que más tenía era aburrimiento... Pero estos últimos días han sido muy entretenidos, ya no se trata de saber quién es la mejor, la más bonita o la de más éxito... *La ola* nos ha hecho a todos iguales, la religión, la procedencia y el entorno social ya no tiene ninguna importancia; todos pertenecemos a un movimiento, *La ola* nos da un nuevo significado, ideales que merece la pena apoyar...
>
> Antes solía machacar a otros, cuando pienso sobre ello me parece algo muy anarquista; es mucho mejor comprometerse con algo, si uno puede confiar en los demás conseguiremos más cosas, por ello estoy dispuesto a sacrificarme. (tomado de los diálogos de la película).

A partir de los desenlaces de la película, ¿cuál es el límite, entonces, de ese rasgo movilizador que construye el maestro, si es que lo genera? ¿En qué momento la escuela quedó incomprendida para pasar a ser destruida, o mejor reconstruida, así sea en el campo de lo simbólico? ¿La figura del maestro, como símbolo, modelo para seguir, personaje para imitar, ¿qué enuncia en los tiempos actuales? ¿Cuáles son las condiciones que hacen posible esa idea riesgosa del maestro, como un apóstol que llega hasta autocondenarse? ¿Desde qué y en cuál cuerpo actúa el maestro, como profesional de la pedagogía?

La cinta blanca

Seguidamente, la experiencia con la película *La cinta blanca*, nos adentra en otra oportunidad hacia la apertura del campo de visión, que aporta elementos para configurar la relación formación-disciplina.

> Aquí se muestra como en un idílico pueblo protestante del norte de Alemania tendrá lugar una serie de acontecimientos misteriosos y brutales, narrados por una voz en *off* perteneciente al maestro del lugar,

> un anciano que cuenta la historia "parcialmente, de oídas", y que en la época en que se sitúa la acción cuenta con treinta y muy pocos años. En parte, investigará los sucesos, de modo que el personaje funciona al mismo tiempo como narrador y como artífice del parcial desvelamiento de los misterios (palizas, incendios, accidentes incomprensibles) que sacuden la conciencia de todo el pueblo y amenazan con minar la autoridad de los poderes establecidos.
>
> Haneke irá tensando la cuerda lenta pero implacablemente, haciendo malabares una vez más con nuestras expectativas y dejándonos desamparados y exhaustos en la conclusión (tomado de: www.cinevistablog.com).

En el *film*, se pone en emergencia la conjunción de tres niveles de actuación, dados por la primera trilogía, propuesta en la Gráfica1.

Gráfica 1. Primera trilogía de análisis.

Comportamiento social

Norma

La acción sobre el cuerpo

Fuente: Elaboración propia

La película, en este caso, nos va a mostrar que todo el sistema de referenciación social —*comportamiento social*– configura un conjunto de principios o elementos fundantes, los cuales dan origen a una serie de formas de comportarse –*normas*– que llegan a inspirar diversas prácticas. Una de ellas recae sobre el cuerpo: el castigo. Pese a que la experiencia se da en el escenario de una vida aldeana, estos tres elementos se estructuran de manera real y como forma de operar y hacer que la sociedad *funcione.* Dan cuenta de la dinámica en que una determinada organización social se estructura, así no sea el conjunto de los principios que, en su interior, se construyen, aspecto compartido por todos.

Otra arista del análisis indica que es ineludible, en estas narraciones llevadas a la pantalla grande, poner de presente la emergencia del cuerpo, un tema que está merodeando, volteando, interpelando tales historias. En ese sentido, aquí, lo convocamos nuevamente para ampliar las consideraciones sobre la

triple interacción antes descrita: cuerpo-miradas-poder. Para hacernos esta pregunta: ¿cómo, a lo largo de la historia y en el marco de la educación en general, o mejor específicamente de la escuela, se ha configurado la noción de cuerpo infantil y, más adelante, de cuerpo juvenil?

Ese cuerpo del niño, del menor, del infante, el cuerpo escolar, adolescente, o en su prolongación, el cuerpo joven produce la encarnación de la denominación explícita de un sujeto que es formado. Está en riesgo (en especial, por los resultados del raciocinio, o de las acciones *instintivas* de un cuerpo mayor; Vale decir de los adultos, quienes toman decisiones), es negado (a propósito de varias películas anteriores: *¿Dónde está la casa de mi amigo?* y *Pizarras*),es castigado y abusado. En consecuencia, igualmente, el papel de quien enseña sigue latente. Aquí, en *La cinta blanca*, la cuidadora Eva –niñera de los gemelos, hijos del barón, símbolo de la figura de maestra– vuelve y sitúa la pregunta problematizando 'el papel y/o la función del maestro' (para tener una comprensión que amplíe el campo de visión puede resultar interesante rastrear los trabajos de Martínez Boom (1984, 1986). Y pone en evidencia también la discusión sobre las posibilidades de su acción o su actuación.

Con Foucault, tendríamos que preguntarnos; entonces, ¿cómo se dan, en dicha realidad, las formas de producir subjetividad, mediadas por el saber o la disciplina, y agenciadas a partir del poder? Otro elemento que resulta de interés es la manera en que la película confronta las dinámicas del fascismo de la época, pero usando irónicamente la moral. Se pone, en la palestra de la crítica, a partir de la forma de recrear la subjetividad desde la mujer, los hombres o, si se quiere, las infancias. En la perspectiva foucaultiana, cabe recordar cómo la dupla vigilancia-castigo, en su proceso de transformación, va a visibilizar que, cuando en las técnicas de control se agudizan las prácticas de castigo, aparece la vigilancia, variante a partir de la cual el análisis se complejiza y se robustece.

A partir de lo anterior, la séptima experiencia –a través de la película *Doce monos*– muestra las formas de control que establece la reflexión sobre *ciencia-humanidad-ficción*. Esto permite el planteamiento de diversas perspectivas frente a la ciencia, la condición humana y la posibilidad de pensar otras dimensiones de lo social, los sistemas de verdad (el caso de la génesis de los virus) y el tiempo, como sistema de forma continua, lineal, irreversible, etc. La ficción permite construir una aventura que quiebra el tiempo y lo vuelve ficción misma. Estas disciplinas se erigen en la lógica de estatus de verdad (psiquiatría) o la noción de final, inspirada en la visión apocalíptica que recrea el *film*.

> Aquí, James Cole (Bruce Willis) es un criminal convicto que vive en un siniestro futuro posapocalíptico en Filadelfia.
>
> Entre 1996 y 1997, la superficie de la Tierra había sido contaminada con un virus tan poderoso que obligó a la población superviviente a vivir bajo el suelo. Con el fin de ganar una indulgencia, Cole solicita a los científicos ser enviado a peligrosas misiones al pasado para recolectar Información sobre el virus, supuestamente liberado por una organización terrorista conocida como el Ejército de los Doce Monos. En lo posible, se le pide que extraiga muestras de aquel agente patógeno para poder descubrir una cura. A lo largo del filme, Cole experimenta sueños recurrentes que envuelven una persecución y un disparo en un aeropuerto. En su primera misión, Cole llega a Baltimore en 1990, no en 1996 como estaba previsto.
>
> Es arrestado e internado en un hospital psiquiátrico debido al diagnóstico de la doctora Kathryn Railly (Madeleine Stowe). Allí conoce a Jeffrey Goines (Brad Pitt), un paciente anticonsumista obsesionado con los derechos de los animales.
>
> Cole intenta en vano dejar un mensaje de voz en un número monitoreado por los científicos del futuro.
>
> Luego de una fallida tentativa de fuga...

Conviene, entonces, retomar varios postulados que Baudrillard elaboró en relación con la muerte del signo o los conceptos de simulacro y simulación. Estos son aspectos neurales para abordar dos asuntos: la noción de *cyborg*, a la manera del híbrido supremo de hombre y máquina y la percepción de cuerpo encarnado, en la propuesta recreada en la película. Pero precisando un interrogante crucial: ¿las culturas producen los cuerpos que necesitan?

Más adelante, cuando logramos ingresar en la propuesta de *Nosferatu*, se recupera la tarea de apertura, en el campo de visión. Su argumento permite mirar cuatro dimensiones, que, si son examinadas con rigor, aportan elementos preponderantes. *Nosferatu* construye un argumento profundamente tenso, dada su condición de poner en sospecha diversas prácticas y discursos catapultados bajo nominaciones universales y aparentemente irreversibles: vida/muerte-salud/enfermedad-magia-creencia/conocimiento científico.

Así pues, podemos preguntarnos, a partir de diversas formas: ¿de qué manera el discurso de la higiene, tiempos atrás, se produjo en términos del concepto salud *vs* enfermedad como función biopolítica? [ver Foucault (2007, 2009)]. ¿Qué lugar ocupó la salud-enfermedad, como pedagogía social y a manera

de gobierno de la población? ¿Qué tipos de relaciones se establecieron entre el saber médico y la pedagogía, en las primeras décadas del siglo XX? ¿Fue la escuela el único lugar que dio paso al proyecto pedagógico higienista? Y complementarios a este interrogante, ¿cuál es el papel de los manuales de instrucción y los de urbanidad en esta realidad?

> *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* (Nosferatu, una sinfonía del horror), conocida en castellano como *Nosferatu* y *Nosferatu el vampiro* (España), es una película muda de 1922 dirigida por Friedrich Wilhelm Murnau. Thomas Hutter es un empleado de una compañía inmobiliaria en Wismark, Alemania, que vive tranquilamente con su esposa. Un día su jefe, Knock, recibe una extraña carta escrita con símbolos que reconoce como del Conde Orlok, quien desea comprar una casa en Wismark. Knock envía a Hutter a los Cárpatos para concretar con el Conde Orlok la venta de la casa. Hutter deja a su esposa Ellen en casa de su amigo Harding y se embarca. Cerca de su destino, Hutter se hospeda en una posada en la cual menciona que se dirige a ver al Conde Orlok. Todos los presentes se aterran de solo escuchar el nombre del Conde y tratan de convencerlo de no ir. Hutter encuentra en su cuarto un libro sobre vampiros el cual tilda de supersticioso, pero que mantiene consigo como material de lectura. Al día siguiente parte hacia el castillo. Un cochero contratado lo lleva hasta el bosque que rodea el castillo, pero se niega a cruzar el puente que cruza hacia este. Al rato, un cochero misterioso se identifica como cochero del conde.

The Matrix

El ciclo de los nueve momentos cierra con *The Matrix*, pero, a partir de allí, se abre con gran fuerza el campo de visión.

> Es una película de ciencia ficción escrita. En ella, Neo descubre que el mundo en el que creía vivir no es más que una simulación virtual a la que se encuentra conectado mediante un cable enchufado en su cerebro.
>
> Los miles de millones de personas que viven (conectadas) a su alrededor, están siendo cultivadas del mismo modo para poder dar energía a las máquinas.
>
> Esta ilusión colectiva (o simulación interactiva) es conocida como *The Matrix* –la matriz–. El grupo de rebeldes del mundo real liderados por Morfeo, rescata a Neo de la cosecha de personas donde se encontraba

> preso. Una vez liberado y "a salvo", Morfeo le explica en qué consiste la realidad: se encuentran cerca del año 2199 y la humanidad está esclavizada por las máquinas, que tras el desarrollo de la inteligencia artificial, se rebelaron contra su creador, el hombre.
>
> La revolución desembocó en una gran guerra por la supervivencia de ambos contendientes, esta a su vez, desembocó en el deterioro del medio ambiente haciéndolo insostenible para hombre y máquina.

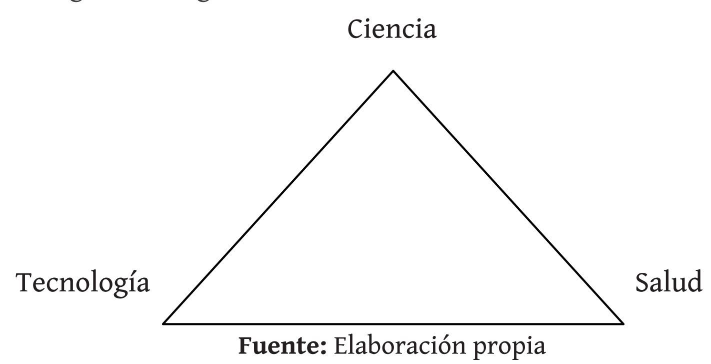
Con ella, nos damos cuenta de que el hombre –en su recorrido hacia la 'conquista' del avance tecnológico o la construcción de uno de los fundamentos del paradigma del desarrollo, después de mediados del siglo pasado– fantaseó con varias metáforas constructoras de realidad:

a) *La metáfora de la velocidad*. Por ejemplo, en el uso del mundo de la física (Einstein), avivó el pensamiento científico. Paul Virilio (1997a, b), quiérase o no, invitó a las Ciencias Sociales a pensar esta metáfora; b) *la metáfora del poder único* en configuración de *Imperio* (Negri y Hard, 2005); c) *la metáfora del disciplinamiento*, como aparente forma de organización (Foucault) y a la cual se suma *la del control y la máquina abstracta "subyacente"* (Deleuze, 2006), y d) *la metáfora de la inteligencia como opción extrapolable a la máquina* (Inteligencia Artificial, IA) ¿Será que con esta última se instala una concepción cibernética de la pedagogía? Sobre esta consideración viene realizando una reflexión Soto (2009).

Ellas, las metáforas, se entrelazan. Los resultados de estos cruces permiten generar herramientas con las cuales se puede intentar rastrear *Matrix*. En ese sentido, las ideas de hibridación, mimetización y de sincretismo, entre otras, señalan posibilidades valiosas en el campo exclusivamente del comportamiento social y de ámbitos como el de la cultura. Dichas ideas se consideran nociones conceptuales; la de sincretismo es heredada de las Ciencias Sociales, para explicar el fenómeno de entrecruzamiento, o si se quiere interconexión. Pero –en el caso de la *Matrix*– el sujeto central de la humanidad es el hombre y otras formas de vida, animal, vegetal, etc. La humanidad es interpelada, pues pareciera darse la emergencia de una fuerza, una energía, una potencia que pone en riesgo los controles que la razón misma fue capaz de dirigir.

Dadas tales consideraciones, podemos decir que *Doce Monos* –aunada a *Nosferatu* (la octava película) y *The Matrix* (la novena)– en esta experiencia, da forma a la triada: ciencia, tecnología y salud, como lo muestra la Gráfica 2.

Gráfica 2. Segunda trilogía de análisis



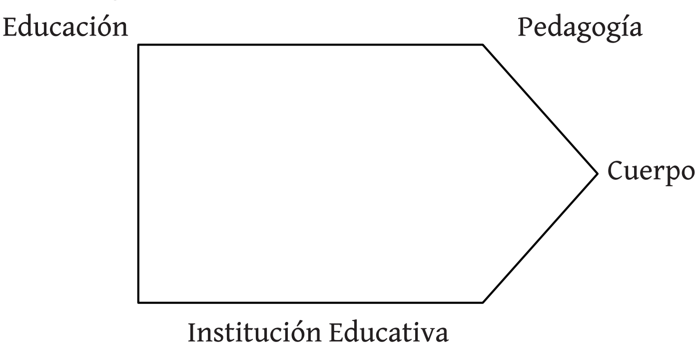
Fuente: Elaboración propia

En tal sentido, tanto la primera trilogía como la segunda dan sentido a un conjunto de elementos, a partir de los cuales se edifica una nueva figura (emergente). Aquí, se pone en juego la pedagogía y la escuela. Y se propone como recurso para abordar, teórica y metodológicamente, el objeto de investigación.

Tal reflexión, en últimas, va a mostrar que, en la medida que avanzamos, en el análisis sobre la experiencia corporal desde el cine, emergen varias situaciones:

- Vivencias sensibles (en este caso, experiencias corporales). Se trata de avanzar en la comprensión de los elementos valorativos que se problematizan en tal ámbito.
- Realidades para pensar aspectos pedagógicos (superando la trampa de valorar el cine como mera experiencia con posibilidades didácticas). Se trata, o mejor se trataría, de preguntarse sobre los argumentos que concita el cine, para, luego, centrar la mirada entre otros aspectos: las expresiones artísticas a manera de elementos claves en la formación cultural y estética, como experiencia personal y colectiva.
- Rastrear realidades, cuya potencia pedagógica inspira reflexiones epistemológicas. Con ello, podemos a atrevernos a pensar en elementos de movilidad desde variados interrogantes: ¿cuáles son las líneas argumentativas que posibilita el cine desde las cuales podemos reflexionar sobre nuestras realidades –sociales, culturales, económicas, etc.– para potenciar estrategias de construcción argumental puestas en horizontes diferenciales?

Gráfica 3. Figura emergente para el análisis



Fuente: Elaboración propia

Para ampliar el campo de visión: las posibilidades en la investigación

En ese tránsito de ampliar el *campo de visión*, a partir de los nueve encuentros, el cine –como experiencia sensible, por tanto, corporal y vital– *empujó* la reflexión a otros niveles. Tal vez, resulte reducido el desarrollo que –frente a este tópico– se presente aquí. Pero puede ser útil señalar lo siguiente: el abordaje del objeto de estudio, que se interpeló a partir del cine, implicaría, entre otros, iniciar un análisis que se distancie de problematizar las reflexiones sobre el cuerpo exclusivamente, a manera de entidad física, anatómica o forma explícita, para avanzar a partir de la valoración de documentos –hallazgos empíricos– y dadas las condiciones de posibilidad –si se quiere disciplinares/teóricas– por ejemplo de la sociología, la antropología, la psicología, la educación o la pedagogía, en proponer un conjunto de referentes diferenciales, en la idea de construir una problematización donde partiendo de varios factores o aristas: los discursos de la higiene y la salud; la velocidad a la manera de Virilio (1997ª) como dinamizador de estéticas corporales; la publicidad en sentido de argumento construidos a partir del cuerpo y los discursos y prácticas estéticas y del consumo; promuevan un punto de partida distanciado de la opción argumentativa usada en los tiempos actuales, a partir de la diada causa/efecto, entendida esta última como único modo para explicar asuntos de tensión sobre cuerpo[viii], consumos y educación.

viii. La contribución de varias disciplinas ya es importante. Por ejemplo a partir de las antropologías sobre el cuerpo (Blacking: 1977) y (Le Breton: 1990); una sociología del cuerpo (Berthelot: 1995) y (Shilling: 2003), o una historia del cuerpo (Barrán: 1995) y (Boltansky: 1971) - Tomado de Pedraza Gómez, Zandra - Compiladora (2007). Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Además para rastrear

Allí también lo que se pone de presente es la posibilidad de reflexiones, como los saberes escolares (Gallego 2013) o, por ejemplo, los aportes de la sociología en una dinámica de construcción de referentes investigativos (Roche, 2012).

Algunas preguntas resultarían necesarias en dicho cometido: ¿cuáles son los elementos socio-históricos que han construido y producido una noción de cuerpo desde la escuela? ¿cuál es la corporalidad del maestro en los ámbitos educativos o formativos en tiempos recientes? A propósito de la infancia y la juventud, ¿Cuál es el cuerpo que emerge a partir de las películas abordadas y cuáles son las formas de subjetivación que históricamente se han producido o se están produciendo en el mundo contemporáneo? ¿Cuáles son las nuevas formas de expresar el cuerpo que se están constituyendo en ámbitos educativos?

Referencias

Álvarez A. (1995). *...y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Álvarez A. y Taborda M. (2013). *...Las ciencias sociales en Colombia 1960 - 1980: discusiones pendientes ente lo disciplinar y el mundo escolar.* Cali: Universidad del Valle, Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades.

Antonioni, M. (1966). *Blow Up.* Película.

Banyai, I. (1996). *Zoom*. México: Fondo de Cultura Económica.

Banyai, I. (1999). *Re-zoom*. México: Fondo de Cultura Económica.

Baudrillard, J. (1974). *Critica de la economía política del signo*. México: Siglo XXI Editores.

Baudrillard, J. (1990). *De la seducción*. México: Editorial Rei.

Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro.* Barcelona: Kairós.

Cabrera I., G. (1997). *Cine o sardina*. Madrid: Alfaguara.

el tema, puede consultarse Le Breton, David (2004). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires. Nueva Visión; Gómez, Rocío del Socorro y González, Julián (2003). Design: designar/diseñar el cuerpo joven y urbano.; Costa, Pere-Oriol (1996). Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoformación a través de la violencia. BARA, André (1975). La expresión del cuerpo. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda y Pedraza, Sandra (1998). La cultura somática de la modernidad: historia y antropología del cuerpo en Colombia. También sobre el tema puede consultarse la Revista Colombiana de Antropología No 45 de enero-junio de 2009, la cual aborda entre otros los siguientes ejes: cuerpo, subjetividad y maternidad; cuerpos en construcción: intervenciones y resistencias y cuerpo, salud y ritual.

Cantet, L. (2008). *La clase.* Película.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Rev. Polis., 5*(13).

Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collége de France (1977 - 1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: curso del College de France (1978-1979).* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gansel, D. (2008). *La Ola.* Película.

Gilliam, T. (1995). *Doce monos*. Película.

Haneke, M. (2009). *La cinta blanca.* Película.

Kiarostami, A. (1987). *¿Dónde está la casa de mi amigo?* Película.

López, M. (1999). *Grandes ejes temáticos de la pedagogía reeducativa*. Grupo Impresor Ltda. Medellín.

Makhamalbaf, S. (2000). *Pizarras.* Película.

Martínez B., A. (1984). El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada 1767 - 1809. En: *Dos estudios sobre la educación en la Colonia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones CIUP.

Martínez B., A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en la sociedad colonial.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones CIUP.

Murnau, F.W. (1992). *Nosferatu.* Película.

Narodowski, M. (1995). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

Negri, A. y Hardt, M. (2005). *Imperio*. Madrid: Ediciones Paidós.

Ochoa, M. (1999). *Hacia la Resignificación de la reeducación en el programa de Licenciatura en Pedagogía Reeducativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luís Amigó (mímeo).

Quiceno, H. (1984). *Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903 - 1927)*.

Ulloa, A. (2005). *El baile. Un lenguaje del cuerpo*. Cali: Imprenta Departamental. Premio Jorge Isaacs 2003. Colección de Autores Vallecaucanos. Modalidad ensayo.

Roche, J. (Editor). (2012). *La sociología como una de las bellas artes. La influencia de la literatura y las artes en el pensamiento sociológico*. Barcelona: Anthropos.

Viáfara H. (2009). Los papeles y/o funciones contemporáneas del cuerpo: Entre la mirada artística, el papel del capital simbólico y las ofertas del erotismo comercial. *Revista Páginas de Cultura*. Instituto Popular de Cultura – IPC, 2 *(3).* Cali: El Bando Creativo.

Viáfara, H. (2012a). Nueve experiencias desde el cine: un pretexto para ampliar el campo de visión en la investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 63,153-172. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Viáfara, H. (2012b). Ponencia "Configuración de fuentes documentales para la realización de investigación sobre el eje problemático 'cuerpo, estéticas y educación'. Red de antropología de y desde los cuerpos, 1er Encuentro latinoamericano

de investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Viáfara, H. (2013). Ponencia. "Configuración de fuentes documentales en estudios sobre cuerpos, consumos y educación". Ponencia Simposio Plenario. VI Congreso Internacional de Ciencias, Artes y Humanidades. El Cuerpo Descifrado. La ciencia y la tecnología en las prácticas corporales. México, D.F. Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Virilio, P. (1995). *La velocidad de liberación*. Buenos Aires: Manantial.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO, MEDIANTE LOS LENGUAJES DE PROGRAMACIÓN

Hugo de Jesús Botero Quiceno

Una invitación para el Día de la Madre, algo que poco tiene que ver con el mundo de la programación. Decenas, cientos de usuarios podían haberla comprado en la tienda de la esquina, pero decidieron crear la suya propia en Scratch, y compartirla tanto con su pariente como con toda la comunidad. Y como estas invitaciones, millones de ideas: proyectos para Ciencias, Sociales, Lengua o Literatura, invitaciones para cumpleaños, bautizos o bodas, o incluso Curriculum Vitae made in Scratch. Y juegos, muchos juegos.

Mitchel Resnick

El caso de los lenguajes de programación genera un sinnúmero de posibilidades para el desarrollo de las habilidades cognitivas, incluso, las de orden superior. En el caso del presente artículo se hace la introducción de algunos lenguajes de programación, principalmente Scratch, que han sido lenguajes pensados-adaptados y otros diseñados en el contexto de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sin ningún tipo de restricción, desde el punto de vista de las competencias específicas para desarrollar, en las diferentes área de estudio. Este artículo nace de un trabajo de investigación desarrollado en la Universidad del Valle, entre el 2013-2015, cuando se intentó dar respuesta a: ¿cómo varía el desempeño de una muestra de estudiantes al resolver

problemas científicos significativos en contextos reales y tecnológicos? Ese trabajo de investigación estaba circunscrito en la línea de investigación de las TIC.

En el campo científico, se considera que la resolución de problemas es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos. En este sentido, para Bachelard, la habilidad de plantearlos y resolverlos es algo fundamental para el avance del conocimiento. En la academia, los problemas deben situarse en un contexto conocido por el estudiante, que sea de su interés y de pertinencia social. Además, deben estar formulados para que el estudiante dé la respuesta, mediada por un proceso, y no solamente se quede en la respuesta de la pregunta.

En el campo de la educación en ciencias, la metodología de resolución de problemas es una propuesta que posibilita la construcción y formalización del conocimiento científico en el estudiante, mediante la actividad. En la medida que el docente haga uso de esta metodología, se le desplegarán posibles actividades, recursos y responsabilidades que lo ayudarán a desarrollar una enseñanza más dinámica, atractiva y enriquecida, dentro del salón de clases. Por ende, el estudiante tendrá un rol protagónico, activo y participativo; seguramente, con mejor actitud y mayor interés en la construcción de su propio aprendizaje.

Esta propuesta metodológicamente se basa en el planteamiento y en la resolución de un problema. Se tiene en cuenta que en el campo de la educación en ciencias existen diversas posiciones (Garret, 1988; Gil y otros, 1999; Perales, 1993; Sigüenza, 1990 y García, 2003), en las cuales se asume que un problema es una situación que no es conocida para el aprendiz, que genera cierta dosis de incertidumbre sobre su significado y provoca atracción por poder llegar a resolverla. También, que su resolución no puede ser de manera inmediata, puesto que se requiere un proceso de recolección, análisis y razonamiento sobre los datos, fenómenos, hechos y conceptos implicados en ella.

Según Garret (1988), los problemas son inquietudes enmarcadas en situaciones que se desarrollan en un contexto y, necesariamente, son resueltos a través de actos creativos que involucran originalidad y utilidad de la posible respuesta. Por su parte, Polya (1957) plantea que, cuando se resuelven problemas, median cuatro fases mentales ubicadas en los distintos momentos en los que un estudiante asume el problema:

i. La comprensión del problema. En esta fase, el estudiante debe considerar las distintas partes que constituyen el problema: la incógnita, las preguntas,

los datos, las condiciones y las representaciones gráficas.

ii. La concepción de un plan. Se requiere saber cuáles serían las formulaciones y los razonamientos matemáticas necesarios para resolver la incógnita. Además, es preciso que se recojan aspectos de experiencias anteriores y conocimientos previos.

iii. La ejecución de un plan. En esta fase se trabajan los conocimientos previos, el pensamiento estructurado, la concentración y una dosis de buena suerte del estudiante. Y, finalmente,

iv. La revisión de la solución. Se reconsidera la solución planteada inicialmente, se examina de nuevo el resultado obtenido y el plan trazado para llegar a la respuesta. Esta es una fase primordial en la que el estudiante consolida sus aptitudes para la resolución de problemas.

Para Polya (1957), es fundamental la participación y el nivel de compromiso con que es asumida la resolución de un problema, tanto de parte del estudiante como del docente. De hecho, un problema, en cualquier contexto disciplinar, requiere de un alto nivel de responsabilidad por parte del profesor, porque es quien diseña, propone y evalúa el desempeño de sus estudiantes en función del problema mismo. Por su lado, el estudiante es quien se enfrenta al problema y debe asumirlo con el adecuado nivel cognitivo, utilizando un proceso que se acerque al esperado por el docente experto. La situación problema es fundamental en esta propuesta: es la que hace único el problema, pues especifica: el nivel de dificultad, las condiciones, las relaciones y los conocimientos que el estudiante deberá tener en cuenta para darle respuesta; incluso, gracias a ella, el estudiante se interesa y motiva por darle respuesta.

El proceso de resolución de problemas hace que el estudiante vaya consolidando: conocimientos teóricos, actitudes, habilidades y destrezas, competencias y estrategias de razonamiento. Esto es lo que le permitirá resolver ese problema y otros similares que encuentre en el futuro cercano. Esto puede arrojar resultados más óptimos, si el proceso se desarrolla con mayor frecuencia y persistencia, y no eventualmente.

Las estrategias didácticas, usadas en el aula para la resolución de problemas en Ciencias Naturales, son: lápiz y papel, prácticas de laboratorio, situaciones estructuradas, contextos reales o situados, simulaciones a través del pc, uso de lenguajes de programación, juegos estratégicos, entre otras. A continuación, se hace mención especial a la resolución de problemas, a través de los lenguajes de programación.

En la Educación Básica, se mantiene la idea de incluir ambientes de aprendizaje con lenguajes de programación basados en Logo, Msw Logo, Micromundos

Pro o Ex. Ellos son fáciles de usar y permiten incluir estructuras básicas, en el contexto de la programación. Cuando se asume la solución de problemas, basándose en los lenguajes de programación, se activa el pensamiento algorítmico computacional, y se compromete a los estudiantes a una representación, o esquema mental, que le ayude a resolver el problema, crear niveles de conciencia sobre sus propios pensamientos (lo metacognitivo) y posibles estrategias de solución. La habilidad de resolver problemas, a través de entornos de aprendizaje tecnológico, específicamente, cuando se involucra un lenguaje de programación, puede convertirse en una excelente forma de trabajo hasta el punto de alcanzar niveles de sistematización o esquemas de trabajo, incluso cuando se tiene o no se tiene el elemento tecnológico (con o sin pc). (López García, 2009).

En Litwin *et al.* (1995), se plantea la posibilidad de usar lenguajes de programación de enseñanza regular en la escuela, para potencializar la resolución de problemas. Para Litwin *et al.* (1995), los lenguajes de programación son una herramienta que ayuda a mejorar el pensamiento y acelera su desarrollo cognoscitivo, aunque este tema despierta múltiples controversias. (p. 12). Como se puede observar, los lenguajes de programación podrían generar mayores oportunidades en la construcción de procedimientos o esquemas de pensamiento propios, en lo que respecta a la resolución de problemas: a) como recurso didáctico, posibilitan la interacción "*individuo/máquina*", lo cual genera una interpretación y memorización de la información; b) como trabajo "*colaborativo/participativo*", invita a promover entornos de aprendizaje tecnológico entre grupos de pares. Por ejemplo, en la construcción de entornos de simulación, la creación de mundos diferentes y el diseño de juegos innovadores que estimulan la protección y conservación de recursos naturales. Y c) la invitación propiamente dicha al "*emprendimiento/talento*", circunscrito en nuevos modelos o tendencias de aprendizaje.

En el mismo documento, Litwin *et al.* (1995) afirman que, en ese momento histórico, el lenguaje de programación Logo era uno de los más utilizados y de mayor difusión en el campo de la educación, pues, según su creador Papert, S. "...permite la conexión de figuras geométricas concretas a términos abstractos". (p. 12). Existen numerosas investigaciones que señalan que los estudiantes adquieren ciertas habilidades específicas en el razonamiento lógico y resolución de problemas, cuando incorporan el lenguaje Logo en su proceso de aprendizaje. Litwin *et al.* (1995) continúan afirmando que los lenguajes de programación (como el Logo):

> Favorecen la construcción de modelos, la formulación y comprobación de hipótesis sobre los datos numéricos y conceptuales que se van obteniendo; permiten que los alumnos organicen sus ideas, desarrollen determinadas estrategias de pensamiento,..., hace innecesaria la memorización de datos inconexos y favorece la búsqueda de sus posibles relaciones o conexiones. (p. 14).

Sería una posibilidad innovadora que los estudiantes lograran potenciar conceptos de las Ciencias Naturales vinculando un lenguaje de programación, como es el caso del Logo. Pero surge la siguiente pregunta: ¿existe la posibilidad de vincular un *software* para mejorar la calidad de las actividades científicas básicas (observar, conceptualizar, problematizar, modelar, explicar y predecir) en el área de las ciencias naturales?

Escobedo (1989) señala que el lenguaje Logo está inscrito en un marco de referencia, que concibe al ser humano como un sujeto activo que construye teorías acerca de él mismo. Dicha construcción se desarrolla en la continua interacción que tiene el ser con su entorno. De esta manera, resulta fácil ubicar el lenguaje Logo, dentro de un marco de referencia epistémico y pedagógico de las teorías piagetianas. Escobedo (1989), sin embargo, afirma que, después de tres estudios que se realizaron en distintas instituciones educativas, no se encontraron pruebas concluyentes acerca de que el lenguaje Logo garantizara el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

La evolución del lenguaje Logo conduce al lenguaje de programación Scratch, que surge en el grupo de investigación del doctor Resnick, en el Lifelong Kindergarten del MIT Media Lab. Scratch fue lanzado oficialmente, en mayo de 2007, a la comunidad educativa de todo el mundo, y su acogida fue masiva, gracias a sus características. Barrionuevo de la Torre (2009) dice que sus orígenes se ubican en Smalltalk y que construido bajo la concepción del lenguaje Squeak. Este autor, además, expone y analiza lenguajes de programación para niños, en el contexto educativo, como: small basic, kodu game lab, smalltalk, squeak, plopp, alice, croquet, hackety hack (ruby) y, por supuesto, el caso de scratch. Es recomendable revisar exhaustivamente este documento, en lo que corresponde a las características de cada lenguaje.

Como características principales, se recogen las diferentes descripciones de Resnick, (2008), Maloney *et al.* (2008), Monroy-Hernández y Resnick (2008) y las de Barrionuevo de la Torre, (2009). Como lo menciona Resnick, (2008), Scratch es un herramienta virtual que le permite al estudiante diseñar, crear y controlar, en un entorno digital. Y, como los estudiantes navegan en el entorno de la *web*, pueden ir creando historietas, cuentos, diseñando juegos,

animaciones, con la posibilidad inmediata de compartir sus propios diseños a través de la *web*. El entorno de programación Scratch ha dado la posibilidad a los estudiantes de tener otra alternativa diferente al Power Point, para crear sus informes, diseños y presentaciones de sus trabajos.

El funcionamiento de Scratch es básico, en lo que se refiere a su entorno mismo, como en el caso de su ejecución. En efecto, es un lenguaje de programación, con un código no sintáctico, que permite arrastrar y ensamblar los bloques al estilo de un lego. Basándose en esto, Maloney *et al.* (2008) explican que la programación (de Scratch) se realiza arrastrando los bloques de la paleta de programación, y apilando todos aquellos bloques que correspondan a un diseño propio. Que, haciendo un clic en dichos bloques, se genera la ejecución de todo el programa, incluyendo aquellos subprogramas propios que hacen parte del proyecto en cada sprite.

Otra de las características de Scratch está en su código: desde su creación y lanzamiento, es totalmente abierto. Esa situación garantiza que, a todos los proyectos realizados por sus autores, se les pueda tomar el código fuente y utilizarlo como base para proyectos siguientes y/o futuros. Monroy-Hernández y Resnick (2008) dicen que otra de las características de Scratch es que comparte y colabora en todos los proyectos que los niños, los adolescentes y los adultos han creado. Que, por lo tanto, Scratch cuenta con una comunidad en línea que fomenta el aprendizaje colaborativo: permite que cualquier miembro de la comunidad pueda utilizar el código fuente de otro proyecto; se inspire, lo cualifique, lo mejore y, en lo posible, genere nuevas tendencias en la comunidad.

Barrionuevo de la Torre (2009) precisa acerca de las características principales de Scratch, diciendo:

> **Programa con bloques de construcción**. Para crear programas en Scratch, simplemente hay que encajar bloques gráficos formando pilas con ellos. Los bloques están diseñados para encajar unos en otros pero solo si son sintácticamente correctos, de esta manera no se producen errores de sintaxis. Diferentes tipos de datos tienen distintas formas, para eliminar errores de tipo de dato. Se puede cambiar las pilas de bloques aun cuando los programas se estén ejecutando, así que es fácil experimentar con nuevas ideas de manera incremental e iterativa. (p. 33).
>
> **Manipulación de medios**. Con Scratch, se puede crear programas que controlan y mezclan gráficas, animaciones, música y sonido. Scratch

expande las actividades de manipulación de medios populares en la cultura actual; por ejemplo, adicionar programabilidad a los filtros de imágenes al estilo de Photoshop (p. 33).

Compartir y colaborar. El sitio *web* de Scratch ofrece no solo inspiración, sino audiencia: se puede hacer pruebas con los proyectos de otros usuarios, reutilizar o adaptar sus imágenes y programas y publicar sus propios proyectos. El objetivo último es desarrollar una comunidad compartida y una cultura alrededor de Scratch (p. 33).

Según los hallazgos encontrados en la práctica, con el entorno de programación en Scratch, sus características principales son:

- Se fundamenta en bloques de programación, lo cual lo hace muy ameno, agradable y de fácil acceso al mundo de la programación para niños o estudiantes de los primeros cursos de la básica primaria.
- Cuenta con elementos metamediales, como: sonido, movimiento, texto, diseño y animación.
- Es fácil de portar, puesto que los diferentes proyectos son de poco peso, según las características de la extensión .sb.
- Puede pasar del mundo virtual al mundo físico, a través de tarjetas de programación con sensores, en el caso de PicoBoard, TDS, Makey Makey, Lego WeDo, Arduino. Incluso desde algunos dispositivos móviles.
- Posee un soporte para más de 40 lenguas, lo cual lo hace muy atractivo y de fácil utilización en todos los países del mundo.

En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo el lenguaje de programación Scratch ayuda a los estudiantes a desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en la resolución de problemas? Resolver un problema, desde el entorno de programación Scratch, implica: a) asumir nuevos objetivos de trabajo que posibiliten la exploración de un número de alternativas amplio; b) evaluar permanentemente los logros o alcances conseguidos después de cada prueba y ejecución del programa; c) observar detalladamente todos los procesos que constituyen la posible solución del problema; d) abstraer, a través de analogías y/o comparaciones, y desglosar el problema en su extensión, en sub-problemas que luego son asumidos a manera de pequeñas tareas. En síntesis, Scratch ofrece a los estudiantes un verdadero potencial de construcción de habilidades de orden cognitivo, donde además otros autores exponen sus bondades.

Resnick (2013), creador del lenguaje Scratch explica, acerca de los procesos que están implícitos cuando alguna persona (niño o adulto) se inicia en los entornos de programación, lo siguiente:

> En el proceso de aprender a programar, las personas aprenden muchas otras cosas. No están simplemente aprendiendo a programar, están programando para aprender; pues además, de comprender ideas matemáticas y computacionales, tales como variables y condicionales, simultáneamente están aprendiendo estrategias para solucionar problemas, diseñar proyectos y comunicar ideas. Esas habilidades son útiles no solo para los científicos de la computación sino para todas las personas sin distingos de edad, proveniencia, intereses u ocupación (p. 1).

Resnick (2013), en una entrevista, presenta el caso de una joven estudiante, a quien llamó "Saturno Azul". Después de un tiempo, esta estudiante aprendió los aspectos propios del lenguaje de programación Scratch, además de muchas cosas más: "aprendió, cómo dividir problemas complejos en partes más simples, cómo refinar iterativamente sus diseños, cómo identificar y depurar problemas, cómo compartir y colaborar con otros, cómo perseverar ante los retos que se presentan" (p. 1).

López García (2014) presenta unas categorías de análisis. En la primera, están las dimensiones de habilidades de pensamiento algorítmico, las: "Habilidades evidenciadas a nivel individual que permiten implementar un conjunto de pasos ordenados para resolver un problema o lograr un objetivo" (p. 86). En su trabajo de investigación, López García (2014) se propone establecer la relación entre la utilización de conceptos del pensamiento algorítmico y la intervención educativa, desde la implementación didáctica en clase de informática, usando el lenguaje de programación Scratch: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como herramienta tecnológica. La propuesta de investigación de López García (2014) incluyó –en la dimensión de habilidades del pensamiento computacional– las siguientes categorías: análisis de problemas, diseño de soluciones, implementación de soluciones y depuración de soluciones.

La versión 2.0 de Scratch se puso al servicio de la comunidad académica, en el 2013. Oubiña (s.f) plantea que: "la herramienta Scratch 2.0 ayuda al docente y al alumno a interrelacionarse de una forma más colaborativa, motivadora, atractiva y experimental en el aula. El docente y el alumno trabajarán con

conceptos tales como, creatividad, entretenimiento, colaboración, interactuar con el entorno y aprendizaje significativo, entre otros muchos" (p. 101).

Además, en la misma Oubiña (s.f), se destacan los tipos de habilidades que se lograrían por parte de los estudiantes, cuando asumen una resolución de problemas desde la propuesta de lenguaje de programación:

> El lenguaje de programación Scratch es bastante intuitivo favoreciendo el acercamiento de nuestros alumnos al mundo de la lógica computacional y programación. Presenta una interfaz atractiva y sencilla, muy fácil de manejar y con un gran abanico de posibilidades para ser utilizada en proyectos de diferentes asignaturas o materias. Podemos decir que Scratch es una herramienta ideal para el alumnado de primaria y secundaria permitiéndole desarrollar la creatividad, habilidades comunicativas, de escritura y lectura, trabajar en cooperación, resolución de problemas, experimentar y explorar en muy diversas temáticas. (p. 208).

Los pros referidos al trabajo están documentados con gran amplitud, a través de recursos tecnológicos, ya planificados y estructurados en el campo de la educación; específicamente, en lo que hace alusión al trabajo con lenguajes de programación. A saber, el pensamiento computacional (Stager, 2003; Schmidt, 2006; López, 2009; Gülbahar, Y. & Kalelioğlu, F., 2014). Además, –cuando se conjuga, desde el establecimiento de problemas declarados concretamente en contextos disciplinares– se alcanzan habilidades como la comprensión de la naturaleza misma del problema; el establecimiento de sistemas de representaciones; las propuestas sobre la solución misma del problema; el análisis metacognitivo de su desarrollo y la potenciación de la creatividad. Lo anterior –asumido como habilidades cognitivas propias de una sociedad futurista e inmersa en un mundo que promueve un sistema globalizante– se podría considerar un axioma suficiente, para revisar el caso de dichos lenguajes de programación y, por supuesto, la posibilidad de ser llevadas al aula de clases, como actividades educativas planificadas.

El doctor Resnick (2009) plantea que los aprendizajes que se podrían estar generando cuando los niños incursionan en elementos de la tecnología propia del siglo XXI, son:

> Los estudiantes de hoy crecen en una sociedad que es muy diferente de la de sus padres y abuelos. Para tener éxito en la actual sociedad de la creatividad, deben aprender a pensar de manera creativa, planear

> sistemáticamente, analizar críticamente, trabajar colaborativamente, comunicarse claramente, diseñar iterativamente y aprender continuamente. Desafortunadamente, la mayoría de los usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas no apoyan el desarrollo de las habilidades de aprendizaje del siglo XXI. En muchos casos, las nuevas tecnologías (TIC) simplemente están reforzando las viejas formas de enseñar y aprender (p. 6).
>
> Los Crickets y Scratch hacen parte de una nueva generación de tecnologías diseñadas para ayudar a que los estudiantes se preparen para la sociedad de la creatividad. Pero son solo el inicio. Necesitamos repensar continuamente nuestras aproximaciones a la educación y volver a pensar los usos educativos que les damos a las TIC en la educación. Al igual que los estudiantes necesitan comprometerse en la espiral de pensamiento creativo para prepararse para la sociedad de la creatividad, los educadores y diseñadores deben hacer lo mismo. Debemos imaginar y generar nuevas estrategias y tecnologías educativas, compartirlas con los otros y de forma iterativa redefinirlas y expandirlas (p. 7).

Sin el ánimo de generar proposiciones, con características concluyentes, se podría afirmar que la resolución de problemas, en distintos campos disciplinares,[ix] requieren un compromiso por parte del docente, en tres aspectos básicos: *i)* la fundamentación teórico conceptual de su área disciplinar, determinada por el tratamiento epistemológico, por su recorrido histórico, por el reconocimiento de los axiomas, teorías, leyes y/o ecuaciones, con un alcance mínimo de aplicabilidad en contextos reales (por lo menos una aproximación). *ii)* Además de las competencias básicas que se requieren en el ser y hacer del ejercicio docente, se requiere una competencia con un ligero acento en lo correspondiente a los entornos tecnológicos con especificidad en pensamiento computacional; suficientemente demostrado en alguno de los lenguajes de programación para el campo educativo. *iii)* Diseño de propuestas educativas planificadas que declaren la intencionalidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, desde la resolución de problemas. Aquí, se hace alusión a los relacionados con las ciencias sociales, las ciencias naturales, la lengua castellana, las matemáticas, la informática, la educación

ix. Referidos específicamente a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Matemáticas, Informática, Educación Artística, Educación Religiosa e Inglés. Aunque no se desconoce que el presente escrito manifiesta una clara intención de afectar la construcción de conceptos estructurantes, en el caso de las Ciencias Naturales.

artística, la educación religiosa y de inglés. Aunque no se desconoce que el presente escrito manifiesta una clara intención de afectar la construcción de conceptos estructurantes, en el caso de las ciencias naturales.

A manera de propuesta, se requiere generar un análisis de problemas, como método cualitativo de investigación, con un enfoque de estudio de caso. Con el fin de capturar y caracterizar las estrategias típicas que asumen los estudiantes, cuando intentan resolver un problema mediante un lenguaje de programación, en este caso Scratch.

Referencias

Barrionuevo de la Torre, A. J. (2009). Lenguajes de Programación para Niños. *Revista digital Enfoques Educativos,* 51. Recuperado el 25 de marzo de 2011, de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_51.pdf

Escobedo, H. (1989). *El uso del lenguaje logo y el desarrollo del pensamiento: evaluación de experiencias*. Boletín de Informática Educativa, 2(3). Proyecto SIIE, Colombia.

Garret, R. M. (1988). Resolución de problemas y creatividad: implicaciones para el currículo de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 6 (3), 224-230.

Litwin, E. *et al*., (1995). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Ediciones Paidós SA.

López, J. C. (2009). *Algoritmos y Programación*. Recuperado el 1 de octubre de 2012, de http://www.eduteka.org/GuiaAlgoritmos.php.

López, J. C. (2014). *Actividades de aula con Scratch que favorecen el uso del pensamiento algorítmico*. (Tesis de maestría). Recuperado el 27 de marzo de 2015, de http://www.eduteka.org/pdfdir/tesis-juan-carlos-lopez.pdf

Maloney, J. H., Peppler, K., Kafai, Y., Resnick, M., & Rusk, N. (2008). *Programming by choice: urban youth learning programming with scratch*. ACM SIGCSE Bulletin, 40(1),367-371. Recuperado el 08 de abril de 2013, de http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1352260

Monroy-Hernández, A., & Resnick, M. (2008). *FEATURE empowering kids to create and share programmable media. Interactions*. 15(2), 50-53. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1340974

Oubiña, F. S. (s.f). *Aprender faceando con Scratch 2.0. Uso no ámbito científico, matemático, tecnolóxioco. Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License*.

Polya, G. (1957). *How to solve it*. Segunda edición Princeton University Press. Recuperado el 12 de noviembre de 2014, de http://math.hawaii.edu/home/pdf/putnam/PolyaHowToSolveIt.pdf

Resnick, M. (2008). Sowing the seeds for a more creative society. *Learning & Leading with Technology.* 35(4), 18-22. Recuperado el 08 de abril de 2013, de http://eric.ed.gov/?id=EJ779952

Resnick, M. (2009). *Sembrando las semillas para una sociedad más creativa*. Laboratorio de medios de MIT, Massachussets. Recuperado el 04 de abril de 2014, de http://robocamp.es/pdf/castellano/SEMBRANDO_LAS_SEMILLAS_PARA_UNA_SOCIEDAD_MAS_CREATIVA.pdf

Resnick, M. (2013). *Aprender a programar, programar para aprender*. Publicado en EDUTEKA el 1 de junio de 2013. Recuperado el 24 de junio de 2013, de http://www.eduteka.org/codetolearn.php.

ORGANIZACIÓN EDUCATIVA. UNA MIRADA MÁS ALLÁ DE LO ADMINISTRATIVO

Rosa Lisseth Rincón

Tratar de comprender la cultura organizacional que acompaña en la actualidad a las Instituciones de Educación Superior, es un importante ejercicio, ya que muchas veces esta se da por hecho, considerándose como concepto siempre existente. Entender el contexto organizacional otorga a sus integrantes la lógica y sentido para interpretar la vida de la organización, para comprender su visión y la manera de cumplir con su misión y su responsabilidad social; es un elemento distintivo que le puede permitir diferenciarse de las demás organizaciones. Intentamos analizar el término cultura organizacional, inicialmente desde la definición de organización para, posteriormente, conectarlo al de cultura organizacional. Para que dicho análisis resulte fructífero, haremos uso de diferentes autores que aportan en comprender hoy las organizaciones, como Weber, también conocido por su estudio de la burocratización de la sociedad, los modos racionales en los que las organizaciones sociales aplican las características de un tipo ideal de burocracia. Además de Katz, Aktouf, Habermas y otros que nos ayudarán a dar luz a dichos conceptos desde una perspectiva social, política y administrativa. Después de esto, se buscará el impacto de cómo esta ha influenciado el ámbito universitario.

Analizando el concepto de organización

La organización es una de las invenciones más sorprendentes de la acción humana. Desde la forma en que interactúan dos microorganismos hasta la complejidad en el funcionamiento de la red neuronal del ser humano, la

organización es vital. En escenarios estrictamente sociales, culturales y económicos, la organización ha permitido el creciente desarrollo de nuestra sociedad. Su importancia se demuestra en su carácter de continuidad, siempre está en constante cambio y evolución; es contingente por naturaleza (Katz, 1966); la organización es un medio que posibilita la búsqueda y obtención de objetivos colectivos; disminuye los esfuerzos individuales y potencia las capacidades grupales; minimiza la lentitud, ineficiencia de actividades y duplicidad de esfuerzos delimitando funciones y responsabilidades.

La organización se desarrolla como respuesta a los cambios del ambiente con el que se relaciona. Por naturaleza es cambiante. En palabras de Schein:

> Una organización es la coordinación planificada de las actividades de un grupo de personas para procurar el logro de un objetivo o propósito explícito y común, a través de la división del trabajo y funciones, y a través, de una jerarquía de autoridad y responsabilidad (Schein, 1982, p. 15).

La organización es un sistema político que aglutina "ambiciones, valores, deseos, expectativas y otras orientaciones e inclinaciones que conducen a una persona a actuar en una dirección en vez de otra" (Aktouf, 2001). Es de entender que la presencia de conflictos sea inevitable y con toda seguridad se puede afirmar que es beneficiosa. Las tesis y antítesis se contraponen dando origen a nuevas síntesis mejoradas, que son puestas a prueba en oposición a otras nuevas, según premisa del materialismo dialéctico de Hegel (1817).

La organización es un sistema diseñado con objetivos precisos, y utiliza recursos humanos, técnicos y científicos que posibilitan alcanzar mayores niveles de desarrollo humano. Dentro de ella existen personas, actividades y políticas tendientes a la satisfacción del propósito misional de la misma. El tamaño, forma, medios y personal que la componen se mueven por factores como la cultura y la interacción con el medio circundante. La estructura de la organización responde a las necesidades institucionales y funcionales que facilitan la comunicación entre áreas como la administrativa y académica. Y debe cumplir con ser flexible, adaptable y autocrítica. Se puede afirmar que la organización responde a una estructura formal, definida a partir de una serie de reglas, a una diferenciación y relaciones específicas. De esta forma está provista de sostenibilidad en el tiempo. Su distinción principal con respecto a las instituciones o grupos sociales como la familia, es que fue creada con la intencionalidad concreta de formar.

Existen dos ámbitos principales en que se dividen las organizaciones, el público y el privado. Autores como Habermas (1981) profundizan en el tema, identificando el origen de esta diferenciación en la temprana edad media. Lo público es de todos y para todos, lo privado corresponde a los intereses individuales. Con el nacimiento de la burguesía, la esfera privada prevalece sobre la pública, dando origen un siglo después al capitalismo comercial, que influye drásticamente en las organizaciones públicas, condicionando sus políticas a intereses particulares. Actualmente están funcionando universidades privadas que venden un servicio de formación educativa y tienen recursos económicos privados, pero con injerencia del Estado en su administración, y las Universidades públicas, en general, que se rigen por normas y estatutos direccionados por estructuras burocráticas, como se mencionó antes.

A pesar de la diferencia en la naturaleza de las organizaciones públicas y privadas, los principios administrativos tienen validez en ambas. La teoría administrativa puede aplicarse para entender el comportamiento humano, donde principios como eficiencia y eficacia son aplicables. Por ejemplo, para Taylor (1915), la autoridad debe ser total sobre el trabajador y sobre las funciones del trabajo. El objetivo es la productividad de la empresa, basada en normas científicas muy definidas. La acumulación de conocimiento es uno de los pilares para organizar el trabajo. Este modelo clásico de administración presta poca atención y no admite que las organizaciones tengan un conflicto permanente, relacionado con el manejo del poder en forma de grupos organizados informalmente. Por ejemplo, Weber (1964) considera que las normas son impersonales y quienes las dictan no las suelen cumplir.

Analizando el concepto de cultura organizacional

La palabra cultura tiene un interesante vínculo metafórico con la idea de cultivo, siendo entendida en una de sus connotaciones literales como un proceso de cuidado y desarrollo de la tierra. De esta manera, se podría entender la existencia de unas culturas de mayor sofisticación sobre otras. Este concepto de fácil entendimiento, en la actualidad ha sido sustituido por una comprensión más amplia de la realidad, por ejemplo, para el antropólogo Malinowski (1970) es "el conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores por el cuerpo de normas que rigen los diversos grupo sociales por las ideas y artesanías, creencias y costumbre" (p. 56).

La cultura organizacional ha recibido diferentes nombres: cultura institucional, cultura administrativa, empresarial, entre otros, que hacen referencia a

los valores y principios que conforman la identidad de un grupo humano dentro del ámbito de una institución. Dentro de ella encontramos, como característica, la formación de un etnocentrismo, cuyas implicaciones son el surgimiento de acciones, pautas de comportamiento que son cotidianas para el grupo humano particular, siendo las acciones calificadas como normales o anormales de acuerdo a su concordancia con la cultura institucional. Sin dejar de lado el concepto de estructura organizacional, el cual se definie como "producto de la interacción de los seres humanos y son ellos, a partir de sus experiencias, racionalidades y expectativas, quienes determinan la forma como deben lograrse los propósitos" (Cuenú, 2012, p. 169.). Esta puede tener tres tipos de estructuras: la simple; la burocrática, que puede ser mecánica o profesional; y la adhocrática, que son estructuras organizacionales modernas burocráticas, y pueden ser mecánicas o profesionales.

La cultura dentro de la organización, según Morgan (1986), forma una impronta o marca distintiva que permite alinear los comportamientos particulares, con los principios y valores corporativos. Se crea una subcultura que tiene como propósito facilitar las condiciones para el ingreso o rechazo de comportamientos no aptos para el funcionamiento de la organización. Otros autores indican que no hay una unificación teórica sobre los conceptos y la diferencia entre clima y cultura organizacional, pues plantean que son lo mismo cuando los definen como la personalidad y el carácter de una organización (Robbins, 1999; Gibson, Ivancevich & Donnelly, 1996). Finalmente, y después de trasegar el sendero de lo que es una organización, ahora se hará una referencia del significado de burocracia y de porqué se clasificará la universidad como una estructura burocrática profesional.

La organización burocrática profesional

Según el Diccionario Etimológico (Dechile, 2001), la palabra burocracia proviene del francés *Bureau* (cuya raíz, *Bureau* quiere decir oficina) y *Krátos*, palabra griega que significa gobierno. Este concepto se refiere a aquella organización que está regulada por normas racionales que orientan las acciones de la organización. Es entendida como el conjunto de servidores públicos, cuya connotación es negativa, siendo vista como una administración ineficiente por las formalidades y papeleo inherente a ellas, además por la influencia excesiva de los funcionarios en los asuntos públicos.

Frente a lo anterior, algunas Ciencias Humanas como la Sociología y la Administración caracterizan a la burocracia como una estructura sostenida en procedimientos regularizados, explícitos y formales en un ambiente

jerárquico e impersonal, siendo evidente la especialización del trabajo y la división de las responsabilidades. De hecho, Max Weber, sociólogo alemán del siglo pasado, considerado como uno de los fundadores del estudio moderno, antipositivista y estudioso de la Administración Pública, define dentro de su concepto de burocracia, que hay dos clases de esta: por una parte, la fundamentada en los conocimientos tecnológicos y científicos, cuya autoridad se basa en la posesión del conocimiento, ejerciendo gran influencia en las organizaciones de carácter democrático, cuya existencia se apoya en la consecución de los objetivos comunes, sobre la base de obtención de recursos y beneficios en áreas externas a la misma.

Por otra parte, existe la burocracia que se fundamenta en las relaciones de autoridad, donde impera la estructuración jerárquica, con sistemas de conducta fuertemente disciplinados, donde la autoridad proviene del estatus que una persona tenga dentro del entramado organizacional, más que de su capacidad racional o crítica. Además, establece una interpretación de la organización social, con base en una estructura jerárquica, con diferentes niveles que se diferencian por sus mayores o menores conocimientos, es decir, a mayor conocimiento mayor nivel. Esto genera una división dentro del trabajo, con especialidades y experiencia como los grandes atributos, además, con mecanismos de control que ejercen su influencia sobre las personas y las tareas.

La burocracia, entonces, representa a una organización que obedece y se desarrolla en base a principios racionales por la resolución de conflictos, por lo tanto, eficiente por excelencia, siendo desde un punto de vista científico, precisa en la obtención de sus objetivos. Este es entonces un elemento muy importante dentro del andamiaje ideológico de la organización, considerándose el tercer pilar dentro de su concepción.

Para sostener este sistema, postula varias clases de dominación. En primer lugar, se encuentra la tradicional, cuyo sustento está en las creencias, tradiciones y costumbres de la sociedad, existen los principios perennes, como ejemplos se puede enunciar la estructura feudal; en segundo lugar, existe la que está basada en el carisma, con un liderazgo personalista, que influye por sus supuestas condiciones sobrenaturales y su capacidad de convicción; en tercer lugar, existe la racional o legal, que supera a la tradicional o a aquella basada en la persona, y se asienta en las normas racionales, con impersonalidad en la autoridad. Como ejemplo se tiene a la organización burocrática (Weber, 1964).

Su importancia radicaría en el hecho de colocar un paradigma de análisis, un modelo organizacional ideal, que, al ser criticado y expuesto a la realidad, termina evidenciando sus debilidades y fortalezas. Por ejemplo, para Weber (1964) las organizaciones son sistemas cerrados en sí mismos, siendo difícilmente aplicable este principio a la realidad actual de interdependencia y masificación de la comunicación externa. Su visión es poco flexible y carece de dinamismo en el enfrentamiento de problemáticas rápidas, donde se requiere proactividad y no solo reactividad. Algunos conceptos de la organización burocrática son altamente sofisticados y de difícil aplicación al contexto de los negocios, pero válidos en las organizaciones sociales, culturales y educativas.

La característica principal de la organización burocrática profesional en relación con su estructura:

> Es que todas confían en las habilidades y el conocimiento de sus profesionales operativos para funcionar, todas son generadoras de servicios o productos estándar. El mecanismo principal por el cual se coordinan las actividades es la estandarización de destrezas y se hace énfasis en el núcleo operativo de la organización (Cuenú, 2012, p. 173).

Recapitulando lo planteado hasta el momento, Weber utiliza su modelo para centrarse en las organizaciones sociales más que en las empresariales. Su visión es altamente aplicable a instituciones de educación, Organizaciones no Gubernamentales, Organizaciones Gubernamentales, entidades territoriales y otras afines. Centrando el enfoque de Weber, se puede decir que su teoría es pertinente para la universidad, tanto pública como privada. La forma y el espíritu de su burocracia, tienen gran influencia en la manera y funcionamiento de este tipo de entidades. En la burocracia profesional que se encuentran las organizaciones educativas, los profesionales tienen control sobre su propio trabajo, pero tienen una relación cercana con sus estudiantes. Esta estructura funciona con su conocimiento, porque las burocracias se han creado para «[...] administrar tareas estables, rutinarias [...]» (Perrow, 1991, p. 4), y es este el fundamento de su eficiencia organizativa (Cuenú, 2012, p. 173). La gran complejidad de su estructura permite que se gesten relaciones de poder que se particularizarán en adelante.

El Poder

Se puede definir al poder como la capacidad de dar solución a diferentes problemáticas que generan incertidumbre y que requieren absoluto control, para el funcionamiento de la organización. Es equiparable a la capacidad de

anticiparse a cambios intempestivos e inesperados. Por ello, antes que fijarse en los objetivos organizacionales´, se debe prestar atención al punto de vista de los miembros de la organización, ya que los principales objetivos no son manifestados abiertamente. El poder dentro de la organización nace con la función de disminuir la incertidumbre sobre la conducta del personal. Cada organización tiene una ideología y de esta manera influye en la sociedad.

Autores como Foucault (1983), abordan el tema del poder, indicando que este no reside en instituciones, entidades o en el Estado, por tanto, su naturaleza no es jurídica, es más bien la correlación de diferentes fuerzas relacionadas estratégicamente en un momento histórico determinado. Todos participamos del poder, este no sólo reprime sino que produce saber o conocimiento. El individuo no actúa aisladamente, sino en estructuras de poder. Foucault (1983) considera, además, que el cuerpo humano es parte de unas relaciones de poder, es inevitable interactuar con ellas, por tanto, es víctima y artífice del poder. El cuerpo es un pequeño poder denominado Micro Poder, el cual, al relacionarse con otros micro poderes desarrolla relaciones de poder que construyen estructuras de poder.

Volviendo al pensamiento de Weber, el poder obedece al contexto económico monetario, a la expansión de la función del Estado y a las ventajas del modelo burocrático para un momento histórico específico; por esto, se hace necesario ubicar su pensamiento en unas circunstancias especiales. Se puede decir que este autor no era ni un empresario, gerente o administrador, su perspectiva está matizada por su visión sociológica de la realidad, en el terreno de las organizaciones sociales, muy lejos de la dinámica empresarial de los mercados abiertos y cada vez más globalizada.

Una de las conclusiones interesantes sobre el poder dentro de la organización es encontrar que las estructuras de poder definidas formalmente, no necesariamente representan las que realmente se dan al interior de la organización. Por ejemplo, un empleado de una empresa quiere aumentar su autonomía en el trabajo y disminución de reglas; para un funcionario de institución pública el interés es la estabilidad. Actuarán siguiendo pautas diferentes para obtener sus objetivos personales, por encima de los institucionales, para ello realizan alianzas con otros.

Realizar un análisis del poder dentro de las organizaciones, se constituye en un aspecto importante en la inspección y relación necesaria para obtener los resultados institucionales. Siendo la organización un sistema que integra a varios individuos, se hace ineludible la definición de poder y sus manifestaciones dentro de la misma. El poder formal no necesariamente está

representado dentro del funcionamiento concreto de las organizaciones. Los diferentes grupos de poder no deben verse como algo negativo, por el contrario, su entendimiento ofrece inmensas ventajas para el desarrollo de las actividades organizativas y gerenciales.

Canalizar adecuadamente las estructuras de poder dentro de las organizaciones, crea una sinergia importante y enriquecedora. La visión rígida del modelo burocrático de Weber ofrece un punto de apoyo importante, sin embargo, las diferentes actualizaciones de autores contemporáneos han ampliado la visión sobre el entorno organizacional, que ante todo se puede resumir en un grupo de personas con objetivos personales, profesionales y laborales distintos, que confluyen en un entorno común (Weber, 1964).

Sintetizando lo referente al poder dentro de la organización, este no debe ser visto como algo negativo o que ofrece mala reputación para quien ostenta algún grado, ya que el poder no es solo dominio o algún tipo de represión, sino que es el medio que posibilita la eficacia y la eficiencia. El poder es solo la habilidad de movilizar recursos en pro de un objetivo, lo importante es identificar dentro de la organización cuáles son los grupos de poder, orientarles y buscar sus aportes que los induzcan a objetivos comunes favorables a ellos y a las organizaciones. Una vez desarrollado el tema de la organización y su entramado histórico, es importante centrarnos dentro del tema principal de esta sección, el poder dentro de la estructura organizacional. Es necesario identificar cómo se produce y se destruye o construye el poder. En este sentido, la obra de Goffman (1981), induce a conocer la identidad que poseen las personas dentro de la organización y como estas son creadoras o destructoras de poder, así sean subordinadas.

Las relaciones o estructuras de poder tienen diferentes manifestaciones en amplios aspectos de la vida humana, como el social, el cultural, el económico, el político o el religioso. Dentro de las relaciones de los diferentes micros poderes surgen las normas, reglamentaciones, contratos, acuerdos, legislaciones, y todo aquello que implique reglas que limiten o permitan algo. Se puede resumir el pensamiento de Foucault, como el intento de relacionar el discurso con el poder.

La universidad es por excelencia una organización burocrática profesional, basada en estructuras de poder y micro poder, como se ha definido en este apartado, es orientadora de procesos académicos, culturales y sociales. Sin embargo, está sujeta a las contingencias del medio y debe tener la capacidad de formar sujetos responsables y capaces de transformar su entorno. Las burocracias profesionales tienen una gran estructura organizacional que

condiciona la manera en que se establecen las relaciones sociales en su interior. Para comprender de forma más amplia, en la siguiente sección se profundizará en esta concepción.

La estructura organizacional

Relaciones sociales

Una vez definida la estructura organizacional y específicamente la organización burocrática profesional, se buscará analizar la manera en que se dan las relaciones sociales en la mencionada estructura. Tomando como referencia al autor Alfred Schütz, austriaco de origen judío, sociólogo y gran filósofo, catalogado también como fenomenólogo, que aplica sus conocimientos al entendimiento de la realidad social, basando sus análisis en una comprensión de la vida diaria. Schütz fue muy influenciado por dos importantes autores, Max Weber, de quien se habló en el apartado anterior, y quien fue el que más incidió en Schütz, teniendo como principal temática a la sociología comprensiva. El otro autor que influyó notablemente fue Edmund Husserl, de quien tomó el tema de la actitud natural.

Alfred Schütz desarrolla, ante todo, una sociología que analiza la forma como las personas orientan sus diferentes acciones y cómo le da una explicación al mundo que nos rodea. Se puede afirmar que es una sociología que se enmarca en el estudio de la vida diaria, en sus representaciones simbólicas y en cómo estas son posibles dentro de nuestra sociedad tan estructurada y compleja. En palabras del famoso periodista Neoyorquino Horace Greeley, "el sentido común es el menos común de los sentidos", máxima que podría aplicarse a muchas teorías sociológicas, filosóficas y humanistas; sin embargo, Schütz considera que lo verdaderamente importante para quien tiene como objetivo el estudio de las Ciencias Sociales, consiste en analizar cómo se genera el conocimiento proporcionado por el sentido común (Schütz, 1974). En este punto se acerca a la fenomenología de Husserl (1992), en cuanto a la consideración del sentido común como experiencia proporcionada por la percepción sensorial, teniendo como principal implicación que la realidad es algo que se construye en base a las experiencias vividas, lo que se constituye en palabras de la fenomenología, el mundo fenoménico.

La perspectiva de Schütz (1974), induce a definir la manera de proveer de sentido a la vida, basándose en las experiencias que previamente hemos tenido durante la vida, la cual, está en relación con un medio socio cultural. Aunque en la individualidad estamos ubicados dentro de una realidad como seres singulares, esta expresión singular no es una respuesta automática de

nuestro cerebro al medio material, es más bien la manera como el mundo se presenta dentro de nuestra experiencia personal, es decir, la realidad depende de la percepción y esta a su vez depende de las experiencias previas. El escenario en donde se deben desarrollar las Ciencias Sociales, consiste en un mundo donde prima el sentido común, cuyo desarrollo se realiza en el escenario de la vida diaria, donde la intersubjetividad es la constante en el trabajo, la vida familiar, cultural y social, cuyo vehículo principal es el uso del lenguaje.

La tipicidad tiene entre las ventajas, la posibilidad de ejecutar cierto control sobre la vida socio cultural, permite tener previsión sobre las consecuencias de las acciones de los individuos. Estas tipificaciones del sentido común pueden describirse como atributos del lenguaje que permiten formar la realidad de una manera típica o previsible, dando lugar a la construcción del conocimiento, surgiendo este de la experiencia cotidiana. El concepto de tipificación es tan importante para Schütz, que lo considera como básico en la construcción de un orden social, cuya base es el sistema de tipificaciones que garantiza la previsibilidad en la conducta individual y grupal. Es una manera de hacer explícita una interpretación de la forma como funciona nuestra realidad social, teniendo como principal concepto a la interacción, que es posibilitadora del funcionamiento de la sociedad. De acuerdo con el autor, el ser humano vive en un mundo de significados sobre las cosas.

La interpretación de la realidad humana nos conduce inevitablemente a ver al conocimiento del mismo, como algo que no pertenece a la esfera privada del individuo, en contraposición es un desarrollo compartido a través del sentido común, que necesariamente utiliza el ser humano para desarrollar e interactuar en la vida. Las implicaciones concretas de la visión de Schütz, están relacionadas con el análisis previo antes de empezar cualquier acción, obligando a un cuidadoso ajuste de los medios que nuestra sociedad haya establecido como necesarios en la consecución de un objetivo (Schütz, 1974).

No basta solamente con estar dotados de un conocimiento de los medios que permitan obtener un resultado y de los fines a los que se quiere llegar, sino que se debe tener claro que las personas con quienes se interactúa, compartan el mismo conocimiento, llegando a un acuerdo que permita la reciprocidad de las diferentes perspectivas. La vida humana está caracterizada por ser un mundo de intersubjetividad, que tiene sentido para el ser humano en el constante intercambio de información entre sujetos. Por ello, el filósofo Austriaco distingue a los sujetos que participan en el proceso de interacción como: contemporáneos, con quien se tiene relación cara a cara; predecesores,

quienes pueden tener influencia en las acciones del sujeto; y sucesores, aquellos que pueden guiar las acciones.

La interacción con los contemporáneos es posible solamente si existe un sistema de tipificación de base, que permita la interacción, haciendo previsibles las respuestas de los sujetos que interactúan. Es de anotar que la forma como se manifiesta la tipificación no tiene el carácter de precisión matemática, más bien, corresponde a elecciones subjetivas, poniendo en evidencia que la racionalidad en la manera en que responde un ser humano no es absoluta.

La dinámica propia de lo expuesto hasta aquí, explica las limitaciones de la investigación social, abriendo una distancia entre los conceptos ideales de los investigadores sociales y los modelos reales con que actúa un individuo en su entorno. Se puede decir que la fenomenología de Schütz, da las pautas para una comprensión acertada en la interpretación del comportamiento de las personas en la vida cotidiana, del mundo material y real en que se desenvuelven, partiendo de los diferentes significados que se proveen a los sucesos en que se encuentra la persona diariamente.

Esto permite la construcción de la cultura humana, construida ordinariamente a través de la acción individual en interacción con los demás sujetos. En donde la experiencia de cada persona aporta un enfoque actualizador en las categorías que tipifican la interpretación de la realidad. Este autor inserta al sujeto en el mundo social que es determinado por su historia de vida y por sus experiencias a corto plazo. Constituyendo un ser único e irrepetible que aporta desde su subjetividad elementos a su medio. El sujeto no es completo, es una parte de la totalidad que es la sumatoria ordenada de las experiencias interpretativas de la realidad presentes en el contexto social.

> La socialización, por lo tanto, es un proceso dinámico de interacción social. Entre ambos se puede evidenciar un hilo conductor claramente definido, consistente en la influencia que debe tener el sujeto en su entorno socio cultural. En este caso se puede ver al sujeto, basado en la teoría de Alfred Schütz, como un protagonista de dicha interacción: "se deduce que las organizaciones surgen de la acción humana y los motivos por los cuales surgen son diversos. Lo cierto es que en todas las organizaciones hay interacción entre los individuos" (1974, p. 126).

Cultura organizacional en la universidad

Lo que se busca con la descripción de las relaciones sociales desde Alfred Schütz, es mostrar que estas relaciones también se dan en organizaciones (Cuenú, 2012) como la universidad, quien tiene una responsabilidad social, al entregar a un grupo selecto de personas los elementos necesarios para la generación de un impacto positivo en la realidad. Sin embargo, Foucault propone problemas de índole político, ético, social y filosófico de nuestros días (1984). Para Bruner (1987) la burocratización marca el surgimiento de una nueva división social del trabajo intelectual, como resultado de la etapa modernizadora de la Educación Superior, caracterizada por la aparición de la profesión académica, la burocratización, la masificación y la politización de la universidad, lo que denomina mercado académico (profesionales del conocimiento).

Tenemos entonces que las instituciones educativas son ante todo organizaciones en las que intervienen un gran número de relaciones sociales; así mismo, se establecen relaciones de poder formales e informales, que permiten la influencia de uno sobre los otros, en la interpretación del ejercicio de poder y micropoderes evidenciados en la interacción de las diferentes fuerzas presentes en su interior. No obstante, pese al ejercicio del poder de cada una de las mencionadas fuerzas y que coexisten en estas relaciones un aparente equilibrio, con el cual se mantiene la institucionalidad en su estructura administrativa, fundamentada en las exigencias de los gobiernos de turno y en las suyas propias establecidas en su autonomía universitaria; es decir, teniendo que cumplir con los requisitos de un sistema basado en resultados, aún así se permite en estas instituciones un margen de flexibilidad que da lugar a que las fuerzas que ejercen el poder tiendan al equilibrio.

Las universidades son, por lo tanto, estructuras burocráticas profesionales, con unas relaciones jerárquicas definidas en su estructura, sin embargo, en su carácter de universidad pública integran una serie de representaciones que intervienen en las diferentes organizaciones conformadas en torno a los intereses culturales, políticos, ideológicos, entre otros, la participación de las agremiaciones sindicales de trabajadores y empleados públicos de las universidades; entre otras organizaciones además del obligatorio cumplimiento de la política gubernamental en todas sus áreas. Este escenario como sociedad colombiana a escala enmarca la tensión constante en la cotidianidad universitaria.

Las universidades revisten de gran complejidad en su estructura y ante todo en la manera en que fundamentan las relaciones sociales en su interior, de

tal manera que se hace necesario comprender en una parte de su estructura dicha relación y cómo esta influye en el cumplimiento de los objetivos institucionales, entre los cuales se debe brindar al alumno una formación plena, dirigida al desarrollo y crecimiento social, emocional e intelectual, que permita su transformación en un adulto crítico y preparado para ser competitivo en la sociedad. Teniendo en cuenta la misión que tienen las universidades y el propósito de hacer crecer a Colombia como sociedad, a través de la educación, en este sentido la formación universitaria debe centrar sus procesos de enseñanza y aprendizaje en que los estudiantes logren desarrollar unas habilidades mínimas para realizar procesos de investigación.

En la actualidad existe un gran interés por la acreditación, por la calidad, por tener los sellos que permiten demostrar estar en los diferentes ránquines, por estar siempre en el tope de la tabla. Las instituciones educativas de carácter público no son la excepción, se encuentran también inmersas en esta dinámica dadas las exigencias de la política gubernamental que a su vez en cumplimiento de políticas internacionales busca cada vez estar en el estándar internacional de educación y de investigación. Cuestionar si este entramado en las relaciones de poder al interior de una universidad posibilita una percepción en la sociedad en general de calidad, de autonomía, de libertad individual y colectiva, requiere conocer su funcionamiento e importancia.

Las universidades como organizaciones han entrado en la lógica de la estandarización a través de los sistemas de gestión de la calidad, del cumplimiento de las exigencias sobre investigación trazadas por Colciencias, de esta manera es importante visualizar como se ha emprendido una carrera frenética de las universidades por los resultados. Dicho frenesí impide que las instituciones de educación se centren de forma autónoma en sus propios resultados y que todos los individuos que hacen parte de ella logren entender sus lógicas organizacionales y no solo las de aquellas entidades externas que los controlan, tal como en el caso de Colciencias y el Sistema Nacional de Acreditación.

Las universidades poseen una fuerte responsabilidad social en la generación de un impacto positivo en la realidad que se encuentran sujetas a las contingencias del medio, a las limitaciones de la investigación social, pues hay una distancia entre los conceptos ideales de los investigadores sociales y los modelos reales con que actúa un individuo en su entorno. Se debe tener la capacidad como organización que gestiona, construye y transfiere el conocimiento de responder a la sociedad articulando efectivamente sus procesos académicos de formación.

Un ejemplo de articulación efectiva, que como organización las universidades se encuentran pendientes de reformular, son sus trabajos de grado, trabajos de investigación y tesis doctorales, transformando de un gran banco de información y documentación que nunca salen fuera del ámbito académico y que solo engrosan los anaqueles de las bibliotecas, a dar solución o respuesta por medio de tales investigaciones a las necesidades del entorno de tal manera que permitan transformarlo, además de ser capaz de formar sujetos responsables y éticos para la sociedad.

Referencias

Aktouf, O. (2001). *Una Aproximación a la Gerencia del Siglo XIX*.

Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Edicones Paidós.

Cuenú J. E. (2012). La Estructura Organizacional. Perspectiva Socio fenomenológica. Facultad de Ciencias de la Administración.

Foucault, M. (1995). *Discurso, poder, subjetividad*, comp. Oscar Terán. Buenos Aires: Editorial El Cielo por Asalto, .

Goffman, E. (1981). *La Teoría de la Acción Social*.

Habermas, J. (1981). Historia y Crítica de la opinión pública Barcelona. Gustavo Gilli (original 1962).

Hegel. (1817). *History of Philosophy: New Interpretations*.

Husserl, E. (1992). *Invitación a la Fenomenología*. Barcelona: Ediciones Paidos.

Katz, D. y Kahn R. (1970). La Psicología Social de las Organizaciones, Wiley – New Malinowski, Bronislaw, Una Teoría Científica de la Cultura –Edhasa.

Mantilla R. & Rincón, L. (2014). *Criterios para establecer un trabajo de grado como meritorio o laureado en la Universidad del Valle*. Cali: USB.

Morgan, G. (1986). *Imágenes de las Organizaciones. Las organizaciones como culturas*. Alfaomega.

Perrow, Ch. (1991). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. Octava Edición. México: Prentice Hall.

Schein, E. (1984). Cultura Organizacional y Liderazgo.

Taylor, F. (2013). *Los principios de la administración científica*. Hard Press.

Schütz, A. (1974). *El problema de realidad social*. Amorrourtu Buenos Aires

Weber, M. (1964). Qué es la burocracia y Economía y sociedad.

www.dechile.net/diccionarioetimologico/2001

www. definición.de/burocracia/, 2008

LUCHAR ES EDUCAR: LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA

John Freddy Caicedo-Álvarez

La incertidumbre que gobierna este texto cierne sus raíces en torno a la pregunta por el proceso de construcción del pensamiento político, entre las personas y comunidades no integradas a la élite económica, política y cultural de Colombia. Dada la amplitud del planteamiento, los Derechos Humanos como categoría transversal, se toman como columna guía para la búsqueda de información, su interpretación y análisis. Los Derechos Humanos -como ejercicio de defensa, en su condición de acción política, económica y cultural- permiten abarcar la *totalidad de lo real* que hay que entender. Más aún, se considera que la lucha de los defensores y las defensoras de los Derechos Humanos ofrece un lugar privilegiado de investigación, por varios aspectos: a) las características del sujeto defensor, b) el lugar de interlocución crítico frente al Estado y c) el tipo de sujetos a los que preferencialmente acompaña: *víctimas intencionales y no intencionales del sistema vigente*. A la vez, se parte de reconocer que dada la necesidad de responder a la marea de situaciones delicadas del ámbito de los Derechos Humanos, el proceso mismo de constitución progresiva de un movimiento por los Derechos Humanos no ha sido suficientemente pensado.

Como avance de la investigación que sobre el movimiento de Derechos Humanos debe hacerse, el propósito de este documento es reflexionar sobre el interés para entender el pensamiento político en Colombia con la necesidad de conocer la travesía histórica de la constitución del Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos en Colombia. Sobre lo primero, si bien la tesis según

la cual la cultura nuestra es resultado del traslado de saberes europeos ha sido rebatida en investigaciones que han demostrado la importancia de los aportes de las comunidades indígenas y de las personas procedentes del África, es preocupante que los argumentos eurocéntricos y anglocéntricos sigan presentándose con fuerza, cuando se trata de modular el presente y el futuro y, que todavía siga buscándose fuera de nuestro ser, las respuestas a nuestras problemáticas. Para responder a la necesidad de conocer la travesía histórica de la constitución del Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos en Colombia, se parte del convencimiento de la importancia fundamental de los defensores y defensoras de los Derechos Humanos, en la configuración de la realidad de nuestro país, al menos durante los últimos cuarenta años.

No se trata tampoco -y valga la pena explicitarlo- de proclamar que se resolverá el vacío de respuestas propias a las problemáticas de Colombia y de afirmar que estas páginas de reflexión permitirán superar las recurrentes políticas de origen anglo y eurocéntrico. ¡Por supuesto que no! Dicha tarea, además de imposible para una sola mente y una sola investigación, rebasa enormemente lo que un trabajo exploratorio como este puede aportar. Quizá estas líneas no sean más que la respuesta a los vacíos y a las contradicciones intelectuales propias.

En la investigación referida, se van privilegiar algunos planteamientos de Enrique Dussel; obra que comienza a construirse en la década de los cincuenta y que aún está en proceso de edificación. Estas líneas son, por ello, un ejercicio inicial de elaboración analítica sobre los Derechos Humanos en Colombia, bajo algunos de los planteamientos teóricos de Enrique Dussel. Si se quiere, este primer documento busca sembrar los fundamentos conceptuales de un proceso de investigación en ciernes.

Defender los Derechos Humanos en Colombia

La Colombia pensada es la del Estado articulado con el proceso de la Organización de las Naciones Unidas; esa que inició su caminar formal en el año de 1945, cuando estaba directamente ligada con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, instrumento fundamental de la lucha por los derechos internacionales y nacionales, bajo la categoría de Derechos Humanos.

Colombia, en el año de 1948, se articula oficialmente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, y se inscribe al manto del dominio hemisférico de los Estados Unidos, cuando reafirma su relación de

subordinación del país, tratándolo como enclave de un conjunto de políticas favorables a los intereses del avance capitalista estadounidense: primero, bajo el modelo del proteccionismo keynesiano y, a partir de los últimos años de la década de los 70, bajo el conjunto de políticas económicas del modelo neoliberal. En palabras de Enrique Dussel (extrapoladas para nuestro caso), Colombia se somete a las "manos irresponsables de un capitalismo tardío globalizado sin límites de ningún tipo" (Mendieta, citado por Dussel, E. 2001, p. 9). Ese capitalismo nos suma, como pueblo, a la lógica del "suicidio ecológico y al genocidio de las multitudes más pobres en el Sur" (Ibíd.), generando un amplio número de víctimas.

En ese contexto nacional e internacional, fue emergiendo la experiencia de lucha por los Derechos Humanos, hasta consolidarse -según el pensamiento de Dussel- como 'exterioridad' (Ibíd., p. 11), es decir, como universo que, excluido por el capitalismo en tanto totalidad, decide -consciente de sí- actuar para superar su condición de exclusión por fuera de dicha totalidad que le victimizó. Intuimos que, por ese mismo avanzar histórico de la defensa de los Derechos Humanos ante el capitalismo nacional, ha emergido "una nueva política, otra política, una antipolítica que se originará en la responsabilidad por el otro" (Ibíd.). Dicho en otras palabras, dadas las víctimas del capitalismo, en su proceso de constitución en Colombia, las lógicas de poder alternativas -pasando o no por el tamiz de un discurso explícito- han inscrito la reivindicación y construcción de la dignidad humana, como finalidad alternativa a la del capital.

Esta ruta, recorrida por comunidades y organizaciones, encuentra un sujeto denominado en las últimas décadas 'defensor'-'defensora' de los Derechos Humanos. De esta manera, cobija a quienes actúan en defensa del "otro víctima del sistema político vigente" (Ibíd., p. 12), para evitar y denunciar crímenes contra sujetos particulares o comunidades específicas, pero también para evitar, dada la maduración histórica de dicho actores, el "suicidio colectivo de la humanidad" (Ibíd.: 13). Hay que buscar las raíces del Movimiento por la Defensa de los Derechos Humanos, en el denominado camino alternativo a la institucionalidad regente. Pero entendiendo que -desde el proceso de formalización del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 1948- también se han dado en Colombia avances institucionales importantes que deben ser pensados, si el propósito es la comprensión integral del fenómeno.

La defensa de los Derechos Humanos ha consistido en la crítica a la totalidad vigente, según los marcos normativos preexistentes. Además, se ha

embarcado en la labor de producirlos, superando la acción por imitación o traslado de "la hegemonía europea en el sistema mundo" (Ibíd.). Es decir, a lo largo de las últimas seis décadas, los defensores y las defensoras no sólo han sido receptores pasivos del desarrollo positivo del Derecho Internacional en el mundo europeo y norteamericano (como centros del sistema mundo). De hecho, han producido nuevos componentes del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Más que los integrantes visibles de ese movimiento de defensa de los derechos, han sido las víctimas organizadas, quienes han transformado el 'mundo' de los Derechos Humanos.

Este escenario de construcción propia obedece a la existencia de un sujeto, hombre y mujer, que se define por su acción de defensa de los Derechos Humanos y se erige como presencia que "puede desear la libertad, la liberación del otro, (que cree) que el pobre, desde él y no desde la totalidad... realmente puede instaurar una política de justicia" (Ibíd., p. 15). De esta manera, quienes poseen tal condición han sido formadores de la historia colombiana, forjadores de la memoria colectiva y gestores de una totalidad distinta. Por esta razón, la memoria histórica los nombra y los convoca como padres y madres de diversos procesos locales, regionales, nacionales e internacionales, que la investigación referida procurará relatar y explicar.

Sin embargo, metodológicamente, cabe la responsabilidad de preguntarse por la posibilidad de ser y hacer por fuera de la totalidad. Cuestionar si efectivamente, dada la existencia de "mecanismos supranacionales para legislar, arbitrar y reforzar las leyes globales y los derechos humanos" (Ibíd., p. 16), los defensores y defensoras de los Derechos Humanos son actores alternativos, u obedecen -sin intención- a la construcción internacional de la legitimidad de la totalidad existente. Acaso ¿los Derechos Humanos, entendidos como "la mente y el mundo, las ideas y las cosas, la conciencia y lo otro" (Ibíd., p. 18) pueden identificarse como una 'cultura', 'como un sedimento geológico, (de) acumulaciones de capas de sentido', por fuera del sistema mundo?

También, se asume como posible, que la acción constitutiva del Movimiento de Defensa de Derechos Humanos en Colombia –porque permite entender qué ha pasado durante las últimas décadas, además de ser y hacer por fuera de la totalidad- ha encontrado posibilidades para la defensa de los Derechos Humanos, dentro del horizonte ontológico del sistema.

Recapitulando, un primer escenario invita a sostener que "dentro del horizonte ontológico, no hay otro (que); el otro es una pre-figuración de lo mismo, del yo, el mundo hermenéutico cerrado sobre sí mismo" (Ibíd.). Un

segundo escenario, recomienda prudentemente explorar la lucha en defensa de los Derechos Humanos dentro del sistema mismo.

En relación con el segundo escenario, las inquietudes se amplían:

- ¿Los defensores y defensoras de los Derechos Humanos, pueden actuar coherentemente, sin afectar el sistema y siendo parte de él?
- ¿Pueden actuar contra los individuos victimarios, sin actuar contra el sistema victimizante?
- ¿Es posible evitar la trampa del 'tipo ideal' de defensor o defensora, reconociendo incluso, en el sistema mismo, 'la política del otro', como acción por los Derechos Humanos que "se fortalece y se dinamiza por las luchas de los excluidos, los explotados y los privados de los derechos" (Ibíd., p. 21)?
- O ¿el defensor y defensora necesariamente deben actuar desde el respeto y la solidaridad y no desde la igualdad y la justicia, guiándose por el sufrimiento del otro, sus carencias, tristezas, derrotas, pobrezas, y no por sus riquezas, alegrías y victorias?
- Y ¿ha sido la defensa de los Derechos Humanos un actuar desde el dolor, o puede encarnarse desde una acción festiva?

En este orden, ¿es el escenario del defensor y la defensora de los Derechos Humanos en Colombia el de la "totalidad intolerante, homogeneizadora y totalitaria" (Ibíd.) del campo de concentración?, ¿es Colombia un "SS-Staat" (Kogon, citado por Mendieta en Dussel, E., 2001, p. 21) que niega de plano las pretendidas objetividades académicas y neutralidades políticas? O, como señalan algunos teóricos liberales, Colombia, pese a sus carencias, tiene un Estado con democracia.

Se ha dicho que Colombia, por estar inscrita dentro de Latinoamérica, no puede explicarse desde "modelos europeos de desarrollo" (Ibíd., p. 19). En otras palabras, cuando la defensa de los Derechos Humanos busca en Europa el respaldo a las acciones nacionales, están los defensores y defensoras siendo sujetos bien intencionados de la ampliación-perpetuación del eurocentrismo que concibe a Europa como el modelo ético por excelencia y como árbitro legítimo del Derecho Internacional. O, por el contrario, tal como sucedió con Dussel, tras la lectura de Lévinas, el conocimiento de los marcos internacionales de los Derechos Humanos generó un campo de "desorientación subversiva" (Ibíd.), como condición previa a la asunción de una posición anti-sistémica y alter-sistémica propia.

Se parte de considerar que tal cuestión debe pensarse al arrullo del método analéctico, propuesto por Dussel y parafraseado por Mendieta, aquel "que adopta como punto de partida la trascendencia absoluta del otro" (Ibíd.), desde la analéctica que considera la búsqueda de la comprensión del proceso, no como "producción de totalidad", sino como "apertura esperanzada y (de) solidaridad" (Ibíd.) con las víctimas. Es decir, hay que entender a los defensores y defensoras de los Derechos Humanos, por ejemplo, preguntar por la posición de defensores de Derechos Humanos insignes como Javier Giraldo S.J., quien argumenta la inexistencia de la esperanza. Además, entender el proceso histórico de Colombia pasa por acercarse a los puntos de vista de los otros, y no de partir de la totalidad en contradicción consigo misma, con una parte de sí misma o con su disidencia. Tal como se obraría desde el método dialéctico. Sintetizando, el método analéctico, que se toma como soporte, asume su solidaridad con las víctimas y privilegia su enunciación, como fuente esencial para la comprensión de la historia de los Derechos Humanos en Colombia.

El reto que se tiene es responder, entre otros, la pregunta por la condición de los Derechos Humanos: ¿estos son la cara 'bonita' de la totalidad occidental, o son una crítica profunda a Occidente? En el cuestionamiento, por el carácter del defensor y la defensora de los Derechos Humanos, hay que explorar: si se ubica en el mundo de la víctima; si actúa con humildad, solidaridad, servicio y donación; si su presencia en la historia es similar al de la filosofía, al servicio de la liberación "producida desde y para la experiencia de liberación" (Ibíd., p. 20). O, por el contrario, se suma al pensamiento de occidente, como "sucesión de totalidades dialécticamente producidas y mantenidas, cuya misma constitución y preservación (fue) predicada sobre la exclusión de una alteridad abyecta: el otro vilipendiado, despreciado, explotado, aniquilado" (Ibíd., p. 20).

Esto último no parece ser la apuesta de los defensores y las defensoras de los Derechos Humanos, sino el de sus enemigos, los victimarios. Pero, necesariamente, debe tramitarse un juicio de contenido ontológico para no eclipsarnos en las ramas. Cuando –quizá, en el tronco- defensores, defensoras y victimarios hagan parte de la misma trama de la política de "*status quo*... política de fetichización y divinificación de entronización y homogeneización intolerante" (Ibíd.); propia de los carceleros, de los asesinos, de los masacradores, de los genocidas, de los desaparecedores, que salvaguardan las bases estructurales del sistema capitalista.

Sin embargo, el punto de partida es los defensores y defensoras de los Derechos Humanos, pues la hipótesis es que se ubican desde las víctimas; en la mayoría de casos, siendo víctimas en sí. Por lo tanto, las fuentes -para

la investigación de la historia de los Derechos Humanos, en Colombia- se encuentran privilegiadamente en las publicaciones de las organizaciones de Derechos Humanos que emergieron a través de los últimos 70 y más años. Junto a estas, se encuentren también las publicaciones de las agencias de la ONU, de la OEA y de la sociedad civil internacional presentes en Colombia, los registros de acciones de las burocracias estatales encargadas de los Derechos Humanos y las publicaciones de intelectuales que conocen de la comisión de crímenes atroces y contra la humanidad en Colombia.

Siguiendo a Dussel, consideramos que la defensa de los Derechos Humanos se enfrenta a la explotación del trabajo vivo, generador de valor que, a la vez, es eliminación de lo vivo también. Por lo cual, las publicaciones de este quehacer político privilegian la enunciación de quienes están entregando su vida; de ahí, la importancia de acudir a las publicaciones de las organizaciones de Derechos Humanos, como fuente directa para conocer la perspectiva de las víctimas.

La historia de los Derechos Humanos es, por lo mismo, un testimonio de la sucesión de crímenes, derrotas y llantos interminables producidos por la historia "como sucesión de totalidades ontológicas (y), sistemas de explotación, expropiación y extracción del valor del trabajo vivo de los trabajadores (en) los ámbitos regionales, nacionales y continentales" (Ibíd., p. 24). El defensor y la defensora de los Derechos Humanos son testigos críticos de políticas injustas y economías injustas. Son testigos preclaros de las "economías políticas de los sistemas imperiales de transferencia de vida, coagulada en mercancías de consumo, desde una esfera, o región de producción, a una esfera o región de consumo" (Ibíd., pp. 24-25). Sus elaboraciones coyunturales, o especializadas, permitirán reconocer la lógica del modulamiento histórico de la realidad colombiana.

En este caso, para definir los pronunciamientos diversos del defensor y la defensora de los Derechos Humanos de Colombia, el Estado -articulado con la ONU- asume el principio de Dussel, en el que se predica: "cualquiera que quisiera hablar de pobreza y miseria -temas que no son posibles de evitar en la era de la cultura de masas, guerras mundiales y hambres continentales- debe hablar del capitalismo e imperialismo global y de acumulación mundial de riqueza para una minoría, y expropiación empobrecedora de una mayoría" (Ibíd., p. 25).

La defensa de los Derechos Humanos -pensada desde la perspectiva de Dussel- nos exige, metodológicamente, entender que el valor supremo de la

vida humana se establece como fundamento esencial de la interpretación del mundo.

Para el filósofo argentino “antes del discurso, debe haber vida (bios), en el sentido de que las personas, como mínimo, necesitan tener aseguradas las condiciones de supervivencia y preservación” (Dussel, 2001). Esto significa que la defensa de los Derechos Humanos implica la defensa de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales; antes que derechos civiles y políticos. En otras palabras, se entiende que la defensa de los derechos no es un asunto discursivo, sino práctico. De lo contrario, también, es una posibilidad desvelar que los Derechos Humanos son una ‘idealización vacía’, una sumatoria amplia de discursos funcionales para el sistema capitalista global, de predominio estadounidense hasta el año de 1989; y de hegemonía estadounidense, desde 1990.

En tal escenario, la Declaración de 1948 y sus posteriores desarrollos normativos serían un conjunto de “principios generalizados de una ética que ya anticipaba sus contextos de aplicación”. Esto es, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se constituyó funcionalmente en el capitalismo mundial y en el imperialismo de la OTAN, y la defensa de los Derechos Humanos, actuó y actúa como un ejercicio de manipulación normativa generador de muerte, por tanto, absolutamente contrario al valor supremo de la vida.

Es necesario, aunque la intención de los creadores de los Derechos Humanos haya sido el control global, explorar la existencia de los Derechos Humanos más allá de la escritura de documentos, de la firma de tratados y de su formalización legal, en cuanto a la denominada Comunidad Internacional de Estados. Puesto que, durante los últimos 70 años, los Derechos Humanos en Colombia se violaron, o se respetaron, en la relación práctica de las víctimas, ante sus victimarios.

La víctima ha trascendido la formalización del derecho, para convertirse en constituyente del derecho. Al convertirlo en constituyente de su corporeidad integral, la víctima o las víctimas exigen históricamente un conjunto de Derechos Humanos que sienten corporal y materialmente como necesarios, para conservar su vida y la de futuras generaciones. Así, la fuente de los Derechos Humanos presentes -y por erigir en nuevas legislaciones- no es exclusivamente el entramado de organismos multilaterales, de la Organización de las Naciones Unidas, sino, la víctima como particularidad personal y como movimiento social u organización. Es ineludible reconocer si efectivamente los Derechos Humanos son, en la medida cotidiana de su defensa, realidades

por construir, realidades en las que no sea necesaria la existencia subversiva del defensor y la defensora de los Derechos Humanos, ni de las víctimas.

Esta ontología del defensor de los Derechos Humanos ubica a los hombres y mujeres en una condición de seres con opción política (no nos referimos a partido político). Una opción política y ética, por el sufrimiento ajeno, que es "siempre material y corporal" (Ibíd., p. 28). Defensor y defensora de los Derechos Humanos son, a la vez, víctimas en sí y con conciencia de sí. En esta senda, son actores y actrices del principio de liberación de Dussel, "según el cual quien actúa críticamente, éticamente, debería o está obligado a lograr una transformación viable y ejecutable del presente sistema que es la causa de sufrimiento de las víctimas, al mismo tiempo que también está obligado a lograr la construcción de un nuevo orden en el que se posibilite la vida de la víctima" (Ibíd.). La defensa de los Derechos Humanos es, por ello, una ética. Pero, también, una política. Política que debe ser de la liberación, en el sentido de que implícitamente los Derechos Humanos y la lucha por los mismos deben ser emancipación. En consecuencia, estudiar la historia de los Derechos Humanos en Colombia es explorar el proceso de liberación emprendido, sus derrotas y sus victorias.

En esta pretensión, a su vez, hay que cuidarse de someter la defensa de los Derechos Humanos a totalidades interpretativas, ignorando que todo sistema político -una vez vigente- conlleva realidades de opresión. El defensor y defensora, en su teleología o mejor en su ética, se articulan con la exigencia de Dussel para la filosofía de la liberación: "contribuir a la actual liberación de las víctimas y de los oprimidos elucidando y desenmascarando las fuentes de dicha opresión" (Ibíd., p. 29), pero teniendo claro que su papel no es defender los sistemas, aunque aporte a la construcción de sistemas más solidarios, sino de defender a las víctimas de los sistemas, lo cual significa explorar la condición crítica y auto-crítica permanente del Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos, o en su defecto, denunciar su acoplamiento ideológico a métodos y estrategias contradictorios a su telos[1].

Al pensar en el quehacer del defensor y la defensora de los Derechos Humanos, en el movimiento mismo de defensa por los Derechos Humanos, surgen otras preguntas. Acogiendo los planteamientos de Dussel, si bien tales sujetos y su movimiento cumplen con el principio ético material universal "todo el que obre éticamente debe producir, reproducir y desarrollar la vida humana en comunidad, en último término, de toda la humanidad, es decir, con pretensión de verdad práctica universal", la indagación requiere pensar si la lucha por el

1 Del griego τέλος: "fin", "objetivo" o "propósito".

respeto de los Derechos Humanos se ha dado desde los modos no-violentos o también por quienes han acudido a la fuerza bélica en la gestión del respeto a la dignidad humana, sin que ello implique una contradicción, es decir, una negación del principio ético material universal expuesto. En otras palabras, pensar si se puede defender la vida, impedir el asesinato, la desaparición y la tortura, como crímenes de negación absoluta de los Derechos Humanos, acudiendo a la fuerza de la violencia.

Ante la amenaza cierta de la vida de las víctimas y de sus integrantes, ¿debe el movimiento de Derechos Humanos, aceptar como principio absoluto el "desarrollo y reproducción de la vida"? o ¿debe relativizar la búsqueda del bien y la pretensión de bondad, explorando los medios que defiendan a las víctimas, aunque ello se traduzca en la negación de la vida, la libertad o la corporeidad del victimario?, lo que nos lleva a la obligación de pensar críticamente al victimario. Incluso a pensar en redefinir al victimario material como víctima, asumiendo que su ejecución criminal del acto atroz no convoca su voluntad de escoger al que va a matar, aunque planee el método para matarlo. En tal sentido, pensar si solo son victimarios quienes en el ejercicio de su voluntad deciden quien será asesinado o asesinada. En ese contexto, cuestionarse si el actor material cabe en la categoría de víctima, porque su capacidad de matar es usada por el sistema, lo cual se traduce en pensar si paradójicamente su condición de víctima está dada por su actuación de victimario directo.

Se torna tan complejo el laberinto de reflexión, que el defender los Derechos Humanos cae, por momentos, en el ámbito de lo trágico. Pero atañe al defensor y a la defensora de Derechos Humanos trascender dicha imposibilidad: "el que obra éticamente debe ejecutar una acción que sea "posible" empírica, técnica, económica, política, históricamente; dentro de los marcos definidos por los principios éticos anteriores. Intentar un acto "imposible no puede ser bueno" (Dussel, 2001, p. 76). Cabe preguntar ¿dónde está esa posibilidad? Por ejemplo, el reformismo puede entenderse como posibilidad, ya que la comprensión del problema de la posibilidad de los Derechos Humanos pasa por la respuesta a la cuestión de la posibilidad, o no, de los derechos dentro del capitalismo dependiente y extractivista. Para ejemplificar, esa posibilidad, pasa por la institucionalización: cuando se dice que el Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos es una institución, ¿es posible pedirle a la sociedad colombiana que la institucionalice, para "defender a los inocentes de las acciones perversas de los injustos" (Dussel, 2001), cuando las otras instituciones encargadas de tal no lo hacen, o, de hecho, cometen acciones perversas y permiten que se cometan?

La teoría de los Derechos Humanos establece la lógica ideal de las instituciones. Su importancia radica, por ello mismo, en la oportunidad de descubrir la verdad material de las instituciones. Cuando se referencian, en función de sus mandatos normativos ante sus actos, es un ejercicio de la Ley frente a la realidad. Y la radiografía del Estado metodológicamente cuenta con un tipo comparativo concreto y válido en el conjunto del Derecho Internacional de los Derechos Humanos acordado, firmado y ratificado.

Colombia y los Derechos Humanos

Para el caso de Colombia, defensores y defensoras de los Derechos Humanos -en su búsqueda de realidades, en las que la vida de las víctimas sea posible- enfrentaron la falacia desarrollista, como oferta aparente de generación de bienestar, pero, en la práctica, caballo de Troya, para la perpetuación de condiciones de vida inadecuadas para los pueblos del sur los sures.

El denominado -por Dussel- "mito de progreso histórico" (Mendieta, citado por Dussel, E. 2001, p. 30) convoca a la comprensión del sistema en su conjunto y a la superación de la acción coyuntural cotidiana, en el quehacer de la defensa de los Derechos Humanos.

La vida relativizada (no solo en el campo de lo individual, sino colectivo y de la especie humana y posiblemente de muchas formas de vida del reino vegetal y animal) fue, formalmente, denunciada por el Club de Roma en 1972. "Cuando el Club de Roma muestra los "límites del crecimiento", la vida comenzó a ser un "problema", no ya teórico sino angustiosamente ético: la vulnerabilidad, limitación, precariedad y comienzo de extinción de la vida sobre el planeta Tierra es ya visto como posible suicidio colectivo de la humanidad" (Dussel, 2001, p. 47). Este problema interpela la acción de la defensa de los Derechos Humanos, los transforma, los involucra dentro del campo de lo ecológico y los lleva a la constitución de una tercera generación de derechos, la cual tiene un nivel de importancia esencial para Colombia, como país megadiverso, aún sometido a las lógicas del capitalismo extractivista y sujeto, por una ceguera consciente de las élites, al mito del progreso histórico.

Junto al mito del progreso histórico, defensores y defensoras debieron tomar conciencia de la "falacia reductivista y formalista" (Mendieta, citado por Dussel, 2001, p. 29), que somete la defensa de los Derechos Humanos al actuar abstracto, y convoca a eludir lo "individual -material o relativo- a la supervivencia corpórea o de los seres humanos" (Ibíd., p. 31), por vía de la legitimación oficial de herramientas adscritas a la legalidad estatal, tanto en

fines como en procedimientos. Históricamente, esto ha implicado la pretendida defensa formal de los derechos de primera generación y la negación de la garantía de los derechos de segunda y tercera generación. Todo ello convierte la pretensión de los Derechos Humanos en una exigencia espuria de la defensa de la dignidad de la persona humana y de la vida en el planeta.

Defensores y defensoras de los Derechos Humanos enfrentaron un peligroso dualismo, cuando se debió escoger entre la defensa de los derechos, por la vía de la política, o por la vía de la validez formal democrática. Tal como Rawls y Habermas defienden en sus principios de participación contractual y discursiva. Para el caso de Colombia, ha gobernado una realidad de precariedad del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho que, de entrada, define la insuficiencia de la formalidad democrática. Lo dicho no implica aceptar la premisa que califica a Colombia como un Estado débil, que busca, específicamente, evidenciar la insuficiencia práctica de lo discursivo y lo contractual y la debilidad estructural de la democracia, tanto en el campo de la participación como en el de la garantía de los derechos.

Ahora bien, la fortaleza económica, militar y burocrática del Estado -controlado por la élite, históricamente ha llevado la defensa de los Derechos Humanos al campo de lo extraformal, de lo no formal y de lo subversivo. Siguiendo la tesis 1 (uno) de Dussel, sobre la política fundamental, como "el deber de producir, reproducir y desarrollar la vida en comunidad" (Dussel, 2001, p. 44), defensores y defensoras han debido sustraerse del marco de la formalidad contractual legalista, en la medida en que el telos de los victimarios -respaldado plenamente por la ley vigente- se ha orientado por la defensa de la propiedad y de la acumulación económica privada, por encima de la vida de la vida, incluida la humana.

Simultáneamente, defender los Derechos Humanos ha implicado la acción en defensa de las víctimas, de su dignificación y su vida como humana y la lucha contra la impunidad que niega la existencia de la realidad misma de victimización y persecución a las víctimas conscientes de sí.

El quehacer de los defensores y defensoras de los Derechos Humanos ha enfrentado la tarea de educar para fortalecer el movimiento de Derechos Humanos. Al respecto, Dussel señala que el "ser humano viviente es auto reflexivo, es decir, "responsable" de/por su propia vida, ya que el cerebro humano tiene la capacidad de cumplir las funciones neurológicamente superiores de categorización perceptual y conceptual, memoria, capacidad lingüística, conciencia, y, gracias a todo ello, alcanza la "autoconciencia" de su propia vida, y de sus actos" (Dussel, 2001, p. 95). Esto nos lleva a preguntar

por el proceso de defensa de los Derechos Humanos, desde la perspectiva del desarrollo de una pedagogía para ellos (los derechos), que tenga en cuenta las exigencias constituyentes de dichos derechos.

En efecto, educar en Derechos Humanos ha sido no solo una lucha política, sino toda una construcción de nuevas maneras de entender nuestra relación con el conocimiento, tanto en su apropiamiento como en su construcción. Dussel afirma: "ética y ciencia podrían cumplir así una labor diferenciada pero articulable, y, además, los principios éticos podrían fundarse (explicitarse) desde enunciados descriptivos "de vida humana" (que incluirían aspectos normativos)". De hecho, la construcción de nuevas formas de entender la ciencia y el conocimiento es un resultado de la lucha por los Derechos Humanos. En Colombia, los defensores y defensoras de los Derechos Humanos han aportado a la redefinición de disciplinas como la Medicina, la Psicología, el Derecho, la Economía, la Política, la Pedagogía, el Trabajo social, la Antropología, la Biología, entre otras. Y reconocen que el trabajo por la defensa de los Derechos Humanos encuentra, en la ciencia, una aliada fundamental para su quehacer.

En necesario identificar el hilo que explica cómo el movimiento -por la defensa de los Derechos Humanos- ha trabajado un conjunto de estrategias que le permitió elaborar una posición crítica, frente al mito del progreso histórico, la falacia reductivista-formalista y las posturas científicas funcionales, para, de esta manera, analizar el estado de cosas dominante, desenredar la madeja que da cuenta del establecimiento de nuevas propuestas de desarrollo, y formas de protesta, de movilización y de negociación, como también, de nuevas posturas epistemológicas.

El Movimiento Colombiano por la Defensa de los Derechos Humanos, ha tenido que enfrentarse con el acontecer permanente del asesinato, la desaparición y la tortura: con el genocidio. Lo cual, en últimas, niega la vida humana y la comunidad; asi como la verdad práctica y teórica de los Derechos Humanos. En fin, verdades objetivas sobre los Derechos Humanos que muestran la realidad más allá de la verdad oficial. "La vida humana en comunidad es el modo de realidad del ser humano y, por ello, al mismo tiempo, es el criterio de verdad práctica y teórica" (Ibíd., p. 103). Entonces, en Colombia, ¿cuál es la verdad de los seres humanos, si desde su cotidianidad, presencian la violación sistemática de los Derechos Humanos? La verdad es que en el país, las personas se ven obligadas a aceptar la impunidad, el miedo, el señalamiento al disidente. Es una realidad enajenada, dado el acceso de lo real a través de lo válido formalmente. Aunque ha existido y existe la disidencia, incluido ahí el movimiento de defensa por los Derechos Humanos.

La verdad -como 'referencia' de lo real, en el ámbito de los Derechos Humanos en Colombia- está articulada con la impunidad, frente a los crímenes de lesa humanidad, a las violaciones mismas y a ciertos logros parciales en el ámbito formal y, quizá, material. La verdad, como pretensión de verdad, se articula con el discurso legal, u oficial, del cumplimiento de los Derechos Humanos y con el discurso disidente que insiste en el incumplimiento de los mismos. El significado de los Derechos Humanos se teje con las pretensiones de verdad: para unos, son derechos formales, y para otros, materiales y prácticos. El sentido de los Derechos Humanos se inscribe en el plano de la construcción del Estado de Derecho o del Estado Social de Derecho. Mientras, para otros, es posible que estén por fuera del sistema y quizá bajo el socialismo u otro posible sistema.

Los hechos son la amalgama de violaciones, denuncias, movilizaciones. La referencia, nuevamente, contrasta con el otro mundo posible, con la profundización del modelo del libre mercado y la democracia participativa radical, y con la democracia representativa liberal. Por su parte, la intersubjetividad -como pretensión de validez- se disputa entre el movimiento de defensa por los Derechos Humanos, los funcionarios del sistema burocrático público encargados de la materia, la población que reivindica sus derechos y la academia que reflexiona sobre los mismos.

Gráfico 1. La verdad como 'referencia' de lo real

Verdad
(Pretensión de verdad)
Significa (Bedeutung)
(Pretensión de
inteligibilidad)
Intersubjetividad
(Pretensión de validez)
Validez
Sentido (Sinn)
"Objetos" (hechos)
(A)
(B)
Teoría B1, Lenguaje L,
"Mundo", ser
"Referencia"
Cosa Real, Realidad,
"Cosmos"

Fuente: Dussel (2001, p. 106).

En torno a la cuestión de la verdad (Gráfico 1), según Dussel hay tres niveles: "a) el de la coherencia significativa, o de sentido lingüístico del "mundo" (...); b) el de la intersubjetividad válida de los acuerdos de una comunidad de comunicación (...); c) el del intento de "abrirse", por la problemática de la "referencialidad", hacia lo real, los "objetos" o las "cosas" reales" (Ibíd., p. 108). De acuerdo con esto, los Derechos Humanos en Colombia ubican la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el nivel de la coherencia significativa; el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, en el nivel de la intersubjetividad válida de los acuerdos de una comunidad de comunicación que, para el caso de Colombia, se recoge en la Constitución Política y en el marco de constitucionalidad. Y tanto la violación de los Derechos Humanos como su defensa, en el nivel de la referencialidad hacia lo real, en el que la verdad de la violación constante de los Derechos Humanos y la emergencia de las víctimas contrastan la inexistencia de la coherencia, con los acuerdos de la comunidad de comunicación.

Metodológicamente, esto exige explorar si el movimiento de defensa de los Derechos Humanos de Colombia -cuando realiza su análisis de las estructuras- contempla la verdad ante la Comunidad Universal Internacional y ante los mundos lingüísticos de las ciencias, las leyes, la comunidad y la religión. "La Ética de la Liberación, en el momento del análisis de las estructuras fundamentales, debe afirmar una pretensión y un criterio de verdad universal (...) que incluye los momentos culturales de todos los "mundos lingüísticos" posibles" (Ibíd., p. 109). Así, opera el Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos: ha buscado una verdad universal, ha procurado atender los diversos mundos lingüísticos, ha afirmado su pretensión de verdad lograda con diálogo y ha validado sus criterios de verdad, a través de los marcos científicos, legales, religiosos y políticos. O no.

"La Ética de la Liberación puede, al mismo tiempo, subsumir todo lo positivo de las morales formales (...), en cuanto a la pretensión y al criterio de validez (...) intersubjetivo (...). También, puede afirmar la pretensión (...) de inteligibilidad y criterio de significatividad (...) del sentido con coherencia, del sentido común, articulable en el plexo de la acción (...), porque el criterio de verdad es la misma vida humana; modo de realidad que abre el horizonte de la realidad, como mediación para la vida" (Ibíd., p. 110). En otras palabras, para el caso de la garantía de los Derechos Humanos en Colombia, las personas morirán, sufrirán, serán negadas como humanas, porque no es un asunto discursivo, o un tema teórico lo que se ha puesto en juego, es una realidad práctica de seguir viviendo dignamente o no. Todo esto, siempre y cuando, si la sociedad civil y la comunidad internacional no encuentran y no construyen la verdad

de las leyes que consignan los Derechos Humanos, y si la resistencia no tiene la capacidad material de superar las violaciones sistemáticas y generalizadas, desde la defensa de los Derechos Humanos.

Pero ¿qué significa vivir?, ¿qué es la vida humana en Colombia?, ¿qué es la vida humana para el Movimiento de Defensa por los Derechos Humanos?, ¿cómo se presenta en Colombia la verdad, como posibilidad de vivir? Dussel define la vida humana como fundamento, como criterio de verdad. Entonces, extrapolando a un ámbito vital como el de los Derechos Humanos: su posibilidad e imposibilidad se convierten en criterio de evaluación de los Derechos Humanos en Colombia. Pero hay que tener presente que no son los Derechos Humanos los que definen al ser humano, sino que el ser humano es la fuente de los Derechos Humanos; la "vida humana" no es un fin. Está más allá de toda teleología (...). La "vida humana" es trans-teleológica, y es criterio de valoración" (Ibíd., p. 117). Así, la defensa de los Derechos Humanos es la defensa absoluta de la posibilidad de vivir la vida humana y no un asunto que pueda negociarse o relativizarse; pero ¿esto ha sido posible?

a. Los derechos

Dussel señala que la discusión sobre "los derechos y el estado" ha sido abordada desde "una serie de generalizaciones inaceptables que son aplicables a Occidente". Y plantea relativizar y regionalizar "el foco de atención" que, para el caso de la defensa de los Derechos Humanos se inscribe en la búsqueda de la superación del colonialismo intelectual y, a su vez, en el examen crítico de lo que somos, sin ignorar nuestras raíces biológico–culturales; así sean la de la violación y el saqueo blanco de lo indígena y lo afro.

Pensar los derechos y el Estado en Colombia, ha sido (como ya se mencionó) uno de los grandes aportes del Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos. Este ejercicio se realizó, más que todo, visualizando la práctica de las víctimas. Se tuvo en cuenta la concreción de derechos, desde una marco civilizatorio mestizo. Este concepto se entiende como la síntesis de Europa-África-América y el mundo globalizado que nos constituye.

La lucha de los defensores y defensoras de los Derechos Humanos encuentra un asidero en lo universal. Los Derechos Humanos, como categoría ético-política, ha sido 'aceptada' por la comunidad de naciones; por tanto, la universalidad formal requiere ser más que defendida, construida. El sistema internacional del Derecho Internacional de los Derechos Humanos está fundado en una asimetría de poder que patenta, en el Consejo de Seguridad, el poder de veto y en las instituciones multilaterales económicas, la incidencia efectiva sobre los

asuntos vitales de las poblaciones del planeta Tierra. Aquí, el nivel de impacto real del lobby de las multinacionales, del gobierno de los Estados Unidos y otros poderes, supera -en lo concreto y con creces- la capacidad de incidencia de todos los países del Sur.

Hay, por lo tanto, un vicio de validez en el origen de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Y no se ha resuelto porque la acción -que pudo ser racional y simétricamente decidida, en iguales condiciones y derechos, *in actu* por todos- es 'válida'. Y no por el mero hecho de que alguien "se ponga en el lugar" de los otros" (Ibíd., p. 67). Esto no quiere decir que los Derechos Humanos han avanzado por vía formal únicamente. Por el contrario, fácilmente, se puede descubrir -desde las víctimas- cómo los Derechos Humanos fueron emergiendo en mayor diversidad e integralidad. En esta parte, hay que cuidarse de idealismos falsos, ya que los avances difícilmente han sido transformaciones concretas en lo sistémico. Ellos acotaron, como premisa fundamental, la asimetría del sistema internacional de los derechos, especialmente, en lo que se refiere a la relación Estado–Ciudadano.

En Colombia, la articulación inicial de la normatividad nacional -con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos- se dio en el contexto del periodo de La Violencia y del Frente Nacional. Ese momento, en el que se cuestionaba si había participación simétrica, invita a pensar en diferentes frentes: a) en las acciones desarrolladas por las masas campesinas que formaron guerrillas a lo largo y ancho del territorio; b) en el sector militar que intentó ampliar su actuación más allá de las pretensiones del bipartidismo; c) en los sectores alternos que no se sintieron integrados en la repartición del poder frente-nacionalista. Por ejemplo, los movimientos políticos que devinieron en guerrillas, los movimientos de izquierda democrática, los liberales radicales, incluso, un sector crítico del conservatismo, sintetizado por Alzate Avendaño.

A pesar de todo, el avance de la formalización de los Derechos Humanos, en Colombia, ha sido magnífico. La juridicidad interna, posterior al año de 1948 en materia de Derechos Humanos, es prolija en la firma de acuerdos y en la ratificación de tratados internacionales. ¿Hasta qué punto esto ha incidido en la vida material y práctica de las víctimas, o en la superación de la victimización? Lo anterior que se complejiza, cuando nos interrogamos por la contradicción evidente entre la realidad legal y la verdad material cotidiana de la población. Pero, sin ignorar el aritmético crecimiento de la población y el mejoramiento de los estándares de diversos indicadores demográficos.

En Colombia, ciertamente, se ha avanzado en lo formal en materia de derechos civiles y políticos, incluso se ha avanzado en materia de derechos económicos

sociales, culturales y ambientales; particularmente, con la Constitución Política de 1991. El vacío radica en la aplicación: el propio movimiento de los Derechos Humanos ha construido herramientas sólidas de seguimiento a la realidad práctica de los derechos civiles y políticos; pero no en el campo de los derechos de segunda y tercera generación, cuyos parámetros de seguimiento siguen empantanados en la búsqueda de metodologías adecuadas y consensuadas. Mientras el Estado, en el marco del respeto a los Derechos Humanos, se ubica en la trinchera de la validez, las víctimas y el Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos arguyen por la verdad. En un claro conflicto entre lo formal y lo material, "esto nos introduciría (en) el segundo principio de la ética, ya que la pretensión de verdad es material (...), mientras que la pretensión de validez es formal" (Ibíd., p. 69).

Contradicción, o traición, en la búsqueda de la formalización de las pretensiones o validación de los avances en la construcción de una comunidad de afectados que van llenando los vacíos de la totalidad, de acuerdo con las fortalezas de su lucha.

En cualquier caso, formal o material, los Derechos Humanos acuden a la búsqueda de integralidad. Para ello, las reflexiones de Dussel sobre la vida humana, son ampliamente pertinentes en la definición de integralidad que se toma como referencia. "Porque el ser humano es viviente: tiene un "mundo", habla, come, bebe, se viste, tiene casa, se expresa en obras de arte, contempla estéticamente la realidad, y, en síntesis, es un ser auto-responsable, obra éticamente. La vida humana no es solo ni primeramente 'condición de posibilidad' de la argumentación (del ámbito de validez discursiva). Es, originariamente, un modo-de-realidad a la que le es intrínseca el argumentar por humana: la racionalidad es una dimensión de la vida y no viceversa. Somos vivientes que tenemos logos (la racionalidad como "astucia" de la vida humana), y no un logos espiritual que "tiene" cuerpo viviente como condición de posibilidad en el orden de la autoconservación o sobrevivencia (expresión dualista inaceptable)" (Ibíd., p. 75).

Aunado a lo anterior, es necesario preguntar por qué las acciones políticas por los Derechos Humanos tienen propiedades naturales (lo deseable, lo útil, lo que produce felicidad) y propiedades éticas (la bondad, el bien). Y, en este cuadro, abordar la relación cronológica del desarrollo del discurso jurídico de los Derechos Humanos en Colombia con el acontecer histórico del país. Eso sí, evitando análisis anacrónicos y parcializados: evitar pedir logros a un sector que no estaba contemplado aún o, en el mismo sentido, evidenciar la génesis de determinados desarrollos. En suma, entender los comportamientos del

movimiento de defensa de los Derechos Humanos, tanto desde las dinámicas exógenas como de su realidad endógena.

En caso tal, por un lado, ¿cuáles han sido los enunciados del movimiento de Derechos Humanos en Colombia?, y por el otro, ¿ha sucedido en Colombia que el discurso emergente y los enunciados de los otros han transformado los discursos marco-normativos formales de los Derechos Humanos?, incluidos los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (Desca) entendidos a la luz del pensamiento de Dussel sobre su planteamiento, en relación con lo económico y lo ecológico.

En relación en ello, lo "económico" está en el mismo nivel de lo "ecológico", cuando se relacionan directamente con la reproducción de la vida humana (cuyos aspectos son medidos y clasificados por IDH)" (Ibíd., p. 134). La lucha por los derechos económicos, es la lucha por los Derechos Humanos, por la vida.

> La racionalidad instrumental es la tecnología. Se trata de la relación material por excelencia (...) en cinco momentos: a) el sujeto necesitante, b) interpone una acción material: el trabajo (...), c) sobre su objeto universal: la naturaleza; d) el efecto es un producto cultural con valor de uso, y e) el consumo es el retorno, cuando "la cosa creada por el productor se hace persona", como reproducción de la vida humana: el consumo es ahora el cumplimiento de un deseo cultural. La vida es la condición de posibilidad del trabajo (...) y su cuasi finalidad (Ibíd., p. 135).

El peso de los derechos económicos -en el movimiento de defensa por los Derechos Humanos- encuentra soporte teórico en la definición de *acción económica* de Dussel: cuando dice que la *acción económica* es más compleja que las acciones comunicativa, política o tecnológica, ya que la primera y segunda son sólo prácticas y la tercera solo es productiva. "Mientras que la acción económica es simultáneamente practico-productiva, es decir, tiene aspectos materiales, formales intersubjetivos y de factibilidad productiva" (Ibíd., p. 136). Lo económico marca no solo la vida del sujeto, sino la vida entre los sujetos: su ser o su no ser, por realidades económicas intersubjetivas; la economía, como verdad práctico-ética, satisface las necesidades impostergables. Pensar el quehacer del defensor y la defensora de los Derechos Humanos implica: a) evaluar las acciones emprendidas en función de la transformación de la económica, b) valorar, si su búsqueda es compatible con el capitalismo. O si dado que en este sistema es imposible una decisión económica legítima, el

movimiento de defensa de los Derechos Humanos se torna conscientemente anticapitalista, ya que en el capitalismo los afectados por no pueden 'ser participantes simétricos, libres'.

A juicio de Dussel, dentro del capitalismo, no es posible la compatibilidad entre lo económico y lo ecológico; bajo el sistema capitalista, lo económico no puede tener una verdadera pretensión de bondad, dado que la "pretensión de factibilidad práctica (...), condición universal y necesaria del acto ético lo es igualmente para el acto económico" (Ibíd., p. 138).

Dussel declara: "podríamos afirmar que un acto económico no solo tiene materialmente "pretensión económica de eficacia" en el uso adecuado (económico) de los recursos escasos para la reproducción de la vida humana en comunidad, mediando una democrática consensual decisión de sus mediaciones, de lo empíricamente posible, sino que tiene exigitivamente, por ser un acto humano, "pretensión económica de justicia", (en el sentido de bondad pública o intersubjetividad institucionalizada)" (Ibíd.). Frente a ello, dado que la pobreza "significa ante todo falta de "capacidad-para" la realización efectiva del propio modo de vida concreto, cultural (de la vida en cuanto tal)" (Ibíd., p. 139), el defensor y la defensora de los Derechos Humanos han debido actuar contra la pobreza. Pero, como la superación estructural de la misma no es posible en el horizonte capitalista, los derechos han debido procurarse más allá de la totalidad del capitalismo. Siendo esto es así: ¿cómo ha transitado el defensor y la defensora de los Derechos Humanos este campo?

Dussel plantea que no necesariamente la pobreza origina rebelión "cuando se la admite como "natural", como una relación originaria del sistema económico". Sin embargo, en Colombia, sí hay rebelión y ello define, o redefine, la manera de ser del defensor y la defensora de los Derechos Humanos, porque la rebelión armada en curso exige y busca la supresión del sistema económico. Por ejemplo, el Índice de Pobreza Humana (IPH) que articula tres factores: "a. longevidad, b. analfabetismo y c. privación de un nivel decente de vida. Este último considera tres aspectos: 1. acceso a agua potable, 2. cuidado de la salud, 3. peso del niño al nacer (no menos de 2.5 kg.)" (Report, 1998, p. 110) citado por Dussel, 2001, p. 140). Se puede evaluar a la luz de la muerte de niños y niñas por inanición, el asesinato de líderes sociales, la privatización del agua, la salud y la educación, en síntesis: con la mala calidad de vida de la mayoría de la población.

Por su parte, el "sistema tiene un 'impulso a conservar el ser' (del sistema) que pone la vida humana a riesgo de un irracional proceso hacia el suicidio colectivo. La pobreza es la consecuencia mayor" (Ibíd., 2001, p. 142). Por esto,

el Estado de Colombia, que soporta ese sistema globalizado actual, acude a la violación de los Derechos Humanos para debilitar y anular "la crítica de su pretensión de verdad, validez y eficacia" (Ibíd., 2001, p. 142). Es decir, el sistema es -en sí mismo- violador de los Derechos Humanos. Además, se radicaliza como violador de dichos derechos, por emprender no sólo acciones no intencionales, sino acciones con la específica intención de someter la crítica. Frente a ello, el "desarrollo alternativo" procura la "pretensión económica de justicia", como "la pretensión ética de bondad", cuando esta se sitúa en un nivel estrictamente económico, pudiendo ser también un momento de los actos público, social, político o intersubjetivo externo" (Ibíd., 2001, p. 143). Sometiéndose a la lupa de clasificación de lo subversivo, que ha decidido la muerte, la desaparición, el encarcelamiento, el exilio de miles de defensores y defensoras de los Derechos Humanos.

Complejizando el panorama, el proceso de la lucha, por la defensa de los Derechos Humanos, agregó a su quehacer la gama de derechos de tercera generación, o derechos ambientales y de los pueblos. Esta dinámica (que también se propone para la investigación referida): conocer en procura de comprender. Así pues, entiende los derechos ambientales y de los pueblos, como respuesta al riesgo de ecocidio. Sobre este aspecto, Dussel (2001) considera, en torno a la "crisis ecológica (...): la especie humana decidirá 'corregir' ética y autorresponsablemente los efectos no-intencionales del capitalismo tecnológico devastador, o la especie humana como totalidad continuará su camino hacia el suicidio colectivo".

En Colombia, durante las últimas décadas, se ha escrito mucho en torno a los Derechos Humanos y se han formalizado legalmente todas las generaciones, incluyendo la segunda y tercera. No solo en la Carta Política de 1991, también desde instituciones como la Corte Constitucional, que tiene un prestigio internacional inmenso, por el contenido de sus elaboraciones.

Uno de los propósitos de la investigación referida era valorar estos avances sin idealizarlos y sin desconocer los contrastes con la realidad. Además, tratamos de comprender cómo se ha construido el derecho. Inicialmente, con la intuición de que las comunidades han sido la fuente -en términos de sus movilizaciones y presiones- de los desarrollos de aquello que atañe a los Derechos Humanos, y cómo este avance es posible en un Estado, donde la democracia de las últimas décadas está fuertemente cuestionada por el avasallante actuar del terrorismo de Estado, la corrupción, la mafia y el clientelismo.

De hecho, el movimiento por los Derechos Humanos ha tenido, como tarea, hacer real el concepto de soberanía popular, para que los derechos de las víctimas sean formalizados. Pero los avances y las condiciones, que se han dado para el logro de ellos, permiten aventurar la tesis contraria a la de los teóricos de lo discursivo, en el sentido de contemplar si en Colombia el Estado ha operado orientado por la soberanía popular y por la democracia que respeta la soberanía popular o no. Las evidencias convocan la duda, porque en Colombia no parece existir un marco discursivo que permita llegar a acuerdos, sin acudir a otras lógicas, en las que lo discursivo, en el sentido de la formalidad legal, es un apéndice de llegada que acompaña y blinda la política integral de impunidad.

Con Habermas, se habla de un derecho sin moral, meramente discursivo; imposible en Colombia porque no hay ni soberanía popular, ni principio democrático. Por tanto, si no hay derecho legítimo y válido para todas y todos, es muy fuerte la necesidad de control y represión. Más, cuando el nivel material de los derechos es atropellado absolutamente por el capitalismo transnacional. Esto deviene, como conclusión, que en Colombia no hay estabilidad política formal. De esta manera, la pregunta es: ¿el avance formal ha sido una renuncia parcial a la defensa estructural de los Derechos Humanos? O ¿acaso es necesario relativizar la búsqueda de cambios absolutos y valorar los pasos pequeños? Esto choca con la dificultad de entender, en tal ambiente, el fracaso reiterativo de los instrumentos formales de defensa de los Derechos Humanos, la sistemática y angustiosa inoperancia de los denominados instrumentos legales de defensa de los Derechos Humanos. Javier Giraldo S. J. evidenció ejemplarmente todo esto, en su texto Testigo de excepción (Giraldo, 2011), en el que, con tino, expone la ceguera de quienes aún creen en la formalidad del sistema de derecho en Colombia.

Ante este panorama, según Dussel, se puede señalar que "el problema ético político de razón estratégica consiste, exactamente, en poder ver la compatibilidad de los fines de la acción [...] con la posibilidad de la reproducción de la vida humana (la verdad del fin) y con la legitimidad democrática de su elección (la validez del fin). Una acción será integralmente política, si cumple con los tres principios enunciados" (Dussel, 2001, p. 55). Esto, en el proceso del Movimiento por los Derechos Humanos en Colombia, lleva a preguntar por el deber ser estratégico del quehacer de los defensores y defensoras. Más aún, determinar si el mismo movimiento pudo responder a esta consideración, o se empantanó entre la diversidad prolífica de sectarismos, dogmatismos y localismos..

Gráfico 2. Articulación arquitectónica de los principios éticos material, discursivo y formal de la factibilidad en la realización del "bien"

NIVEL A (Teil A)	Principio Material 1	Principio Discursivo 2	Principio Factibilidad 3	Universalidad (Allgemeinheit)
NIVEL B (Teil B)	a Verdad práctica verdad moral b posibilidad ética c			Particularidad (Besonderheit)
NIVEL C	d El bien: acto concreto "bueno" o con "pretensión de bondad"			Singularidad (Einzelheit)

Fuente: Dussel, 2001, p. 73.

Para el caso de Colombia, en el aspecto de los Derechos Humanos, se pone en entredicho el cumplimiento del principio material. Aunque, si se da un avance significativo en el campo del principio discursivo -que no se traduce en principio de factibilidad-. Vamos hacia una universalidad defectuosa, en el sentido del reconocimiento formal de la humanidad de todas las personas de Colombia, pero no hacia la afirmación material de dicha humanidad, puesto que los Derechos Humanos son ciertos para una minoría que vive plenamente su humanidad.

Así, la verdad práctica se encuentra en las víctimas, y la validez moral del Estado se ilustra en la impunidad. Y nos lleva, nuevamente, a la imposibilidad ética de la verdad y la validez del bien. En la particularidad formal, el reconocimiento del país pluriétnico y multicultural sigue chocando con un debate permanente en torno a la esencialidad del reconocimiento.

Finalmente, la singularidad evidencia un creciente proceso de victimización, en el que la buena voluntad de algunos actores de la burocracia estatal está lejos de ser suficiente para generar bien, porque la pretensión de bondad de la élite está claramente en duda, ya que sus acciones formales no son compatibles con las proyecciones estratégicas del ámbito económico. Por su parte, el acto bueno del movimiento de defensa de los Derechos Humanos choca con la imposibilidad

-en la particularidad- de generar bien. Su pretensión de bondad es insuficiente para transformar la realidad de victimización creciente y la impunidad galopante, tanto en el plano material como discursivo y de factibilidad. En síntesis, en lo universal, particular y singular, hay existencia de la resistencia sin transformación de la totalidad, ni superación de la represión, la opresión y la exclusión.

Las víctimas

Existe una comunidad nacional con capacidad de argumentación real y reforma concreta. O existe un nivel de analfabetismo tan grande, en torno al conocimiento de los derechos y al auto reconocimiento como sujetos de Derechos Humanos, que el avance formal no ha sido un ejercicio de participación real de las víctimas frente al Estado; al menos, no en igual proporción a la participación de los victimarios frente al mismo.

Entendemos como víctimas, según Dussel, a quienes sufren los efectos de la acción política. "Llamaremos víctimas a los que sufren" (2001) los efectos negativos de dicha acción política, implementada por la totalidad o sistema político vigente. En Colombia, bajo la egida de un capitalismo colonial extractivista, las víctimas suman millones. Por esto mismo, la acción de las defensoras y defensores de los Derechos Humanos, como acción política concreta de orden crítico, habla -desde las víctimas- puesto que los defensores y defensoras son, en sí, víctimas con conciencia de serlo.

Dussel señala que dichas víctimas no necesariamente son provocadas de manera intencional. El sistema puede actuar discursiva y formalmente de buena fe y generar víctimas, lo cual no exime al Movimiento por la Defensa de los Derechos Humanos de denunciar y buscar una realidad en la que -ni intencional, ni involuntariamente- haya victimización. Es decir, la víctima no se define por la intención del victimario, sino por el efecto de las acciones del victimario. La víctima se explica en sí misma, desde sí misma y no desde la totalidad.

El defensor y la defensora de los Derechos Humanos en Colombia, evidencian la no-verdad (memoria), la no-validez (deslegitimar), la no-eficacia (protesta) del Estado. Puesto que este, contradictoriamente, afirma la movilización como presencia del derecho y no como manifestación de la ausencia de los mismos. Se queda en un nivel discursivo de la formalidad de los derechos civiles y políticos, y cubre la realidad de represión, impunidad, pobreza y miseria estructurales, con un manto de comunicación falsa. La no-verdad, con el sofisma de la lucha contra la pobreza de un poder público demagógico; la no-validez, con la falacia de sistema representativo, en el que la impunidad

es norma de ley en los ámbitos legislativo, ejecutivo y judicial; la no-eficacia, con la falacia del desarrollo, el crecimiento y la inversión de un sistema público y privado, que se sostiene a partir de la corrupción, y viola sus mismas premisas del libre mercado. La conciencia de sí -en el defensor y la defensora de los Derechos Humanos, ante este absoluto negativo- le exige la rebeldía y la negación al sometimiento voluntario a dicha condición de absolutismo, represión y exclusión.

Este conocimiento de la realidad de Colombia, de la condición de su Estado, no es una intuición. Por el contrario, el Movimiento de los Derechos Humanos de este país ha producido, a lo largo de las últimas décadas, un riguroso diagnóstico con fundamento científico acerca de la condición del Estado colombiano. Está tan profundamente arraigada esta condición, que su superación implica la superación del Estado mismo, de la totalidad misma. Y exige, además, la titánica labor pedagógica de aportar a la toma de conciencia de las víctimas alienadas, a gusto del capitalismo neoliberal que en Colombia controla la economía, la política y la cultura.

Ahora bien, la crítica no debe ser solo hacia el exterior. Es vital mirarnos hacia dentro. Comprender el progresivo y amplio ejercicio de sectorización del Movimiento por la Defensa de los Derechos Humanos: "el interés de una crítica de las estructuras de "micropoder", desde la Diferencia; tal como propone Michel Foucault" (Dussel, 2001, p. 60). Claro está, si, efectivamente, se quiere llegar, en cuanto ratio política, a "asumir discursiva y democráticamente, desde los actores sociales diferenciados y excluidos, la responsabilidad de: a) enjuiciar negativamente el orden político como "causa" de sus víctimas, b) organizar los movimientos sociales necesarios, y c) proyectar positivamente alternativas a los sistemas políticos, del derecho, económico, ecológico, educativo, etc. Así, surgen de la lucha, por el reconocimiento de los excluidos, nuevos sistemas de derechos" (Ibíd., p. 60).

Para el defensor y la defensora de los Derechos Humanos, se trata de la construcción de la verdad como negatividad, la crítica como positividad y propuesta alternativa. Esta última parte no desde la formalidad de la norma, la ley o la academia. Lo trata como problema práctico desde las víctimas, no solo unas víctimas sino del universo de víctimas. Por su puesto, corriendo el riesgo de la fragmentación, fracturación e incluso confrontación dentro del mismo movimiento. Riesgo real en tanto se ha caído en la falacia de la defensa de los medios -o este y aquel derecho- y se ha olvidado desplazado la búsqueda del telos como tal: la liberación.

El problema nos enfrenta a las preguntas: ¿el movimiento por la defensa de los Derechos Humanos ha madurado, o tiene sectarismos que dividen y dogmatismos que excluyen? O, desde la perspectiva de la comprensión histórica, ¿cómo se constituyeron esos dogmatismos y sectarismos y cómo se superaron, en el caso de que su vencimiento se haya dado?

Los defensores y defensoras han actuado pretendiendo establecer un orden justo. Ahí radica una de las apuestas importantes de la investigación planteada, con el claro interés de explorar la memoria de personas asesinadas, desaparecidas, encarceladas, amenazadas, exiliadas, desplazadas y señaladas, quienes si bien mantienen su presencia en otros y otras que dan continuidad al Movimiento de Defensa por los Derechos Humanos, a la vez están en riesgo constante de olvido.

El defensor y la defensora de los Derechos Humanos enfrentan la paradoja de su afirmación de la dignidad humana en la negación de su mismidad material. Por tanto, si nos atenemos a lo referido por Dussel, respecto a que "somos nuestro cuerpo" (Ibíd., p. 71), ¿cómo se puede equilibrar la exigencia de la lucha por los Derechos Humanos con la imprescindibilidad del cuerpo para ser?, sabiendo que la defensora y el defensor cotidianamente arriesgan su corporeidad y renuncian, en muchos casos, a su vivir plenamente.

Surge nuevamente la pregunta: ¿vivir plenamente? Al respecto, Dussel plantea: "vida, si es vida humana, y no simple vida física o animal, tiene como un componente propio el vivir-se dignamente" (Ibíd., pp. 71-72). Pero las víctimas, los defensores y las defensoras de los Derechos Humanos tienen vida humana como materialidad corporal concreta y no en potencia. O su humanidad radica en el gesto de renuncia a vivir dignamente su vida, para dedicarla a la búsqueda de la superación del sistema generador de su inhumanidad.

Dussel nos dice: "la vida humana puede sacrificarse por la comunidad, como acto heroico, pero la dignidad, o heroísmo, que se afirma y se alcanza por dicho acto no es superior a la vida humana, sino un modo supremo de ser vivida" (Ibíd., p. 72). Esto ubica a las mujeres y a los hombres del movimiento por la defensa de los derechos humanos, en el modo supremo de vivir la vida humana a través de la renuncia a su vida. Sin que esto tramite, en definitiva, la duda que sigue allí. Porque ¿cómo puede clasificarse este gesto como supremo, si "se utiliza la vida para provocar la ausencia de la vida"? (Ibíd.). O el fin mismo es suficiente para superar esta 'aparente' contradicción que ubica al defensor y a la defensora como un "suicida".

El defensor y la defensora de los Derechos Humanos asumen esa responsabilidad de recibir a cargo la vida, es decir, su vida. Son autoconscientes de ello y colocan su ser cuerpo ante la realidad generadora de víctimas. Allí viven, aunque se ciernan amenazas a su ser cuerpo y a su yo cuerpo. A través de su ser cuerpo, con límite en la piel misma, son -ante y en la comunidad- un defensor y una defensora de los Derechos Humanos. Al ser victimizados dejan de ser cuerpo o de ser yo hacia dentro de la piel, pasan a ser continuidad no corporal a cargo de la memoria social de la comunidad. La cual, muchas veces, tiene la tarea de dignificar la memoria misma que las denigrantes verdades oficiales han mancillado.

A este respecto, crímenes como el asesinato de un defensor o una defensora de los Derechos Humanos son calificados de lesa humanidad. Esta categoría la asumiremos a partir de la reflexión de Dussel, quien afirma: "la "vida humana" no tiene como referencia a un universal abstracto, a un concepto de vida o a una definición. Es la "vida humana" concreta, empírica, de cada ser humano" (Ibíd., p. 118).

A su vez, para el concepto de dignidad humana, tan esencial para la defensa de los Derechos Humanos, manejamos el planteamiento de Dussel que reza: "la vida (...) para vivir, se necesita comer, beber, vestirse, leer, pintar, crear música, danzar, cumplir ritos y extasiarse en las experiencias estéticas y místicas. Vida humana plena, biológica, corporal, gozosa, cultural, que se cumple en los valores supremos de las culturas – pero que como hemos dicho, no se identifica con los valores, sino que los origina, los ordena en jerarquías, de distintas maneras en cada cultura particular" (Ibíd., p. 118). En síntesis, la dignidad -en el ámbito de los Derechos Humanos, definidos como universales- radica en el hecho de que la "vida humana" es el criterio de verdad práctica universal" (Ibíd., p. 119).

Antes de finalizar, es necesario abordar la responsabilidad en la generación de víctimas, desde el mismo proceso de defensa de los Derechos Humanos. En este sentido, se tiene presente que el Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos y los defensores y defensoras de los Derechos Humanos son susceptibles de generar con sus actos consecuencias negativas y con ello víctimas no intencionales; pues es imposible la "predicción perfecta (...) para la condición humana finita" (Ibíd., p. 145). Por esto mismo, los riesgos del movimiento y sus sujetos no solo se inscriben al marco de la altamente potencial condición futura de víctimas intencionales de la totalidad, sino de generar víctimas en contra de su telos liberador.

Aunque los Derechos Humanos -especialmente, las acciones por la defensa de los Derechos Humanos- tienen pretensión de bondad material, formal y factible, también, los victimarios podrían alegar pretensión de bondad; ante lo cual debemos reflexionar sobre lo justo e injusto; demostrar por qué los defensores y defensoras son justos y por qué los victimarios no lo son. Se puede afirmar, con Dussel, que el "agente con 'pretensión de bondad' no puede dejar de cometer actos injustos, pero debe honestamente corregirlos para seguir siendo justo, es decir, un agente con permanente "pretensión de bondad" (Ibíd., p. 147).

Finalmente, Dussel, señala que "se argumentará contra el cínico que pretende justificar un orden social fundado en la aceptación de la muerte, del asesinato o del suicidio colectivo"; contra el que niega la vida de las víctimas como externalidad necesaria para la humanización de los sobrevivientes. Argumentar para evaluar el sistema, el Estado, el gobierno a partid de 'la no posibilidad de que las víctimas vivan es ahora el criterio crítico-ético por excelencia' (Ibíd., p. 124).

Los defensores

Dussel expresa que la política debe, al menos, pensarse en dos momentos constituyentes: la razón política y la razón política crítica. Enumera tres tesis para cada una. En cuanto a las tres tesis para una defensa de la justicia política, aun en el ámbito de la razón política, señala: 1. "toda la racionalidad política es práctica y material"; 2. "la razón política debe desarrollarse a través de procedimientos discursivos y legítimos que ni mistifican la norma de la mayoría ni sacrifican la autonomía del agente político"; 3. "se convierte en una política real y factible, y no en una política de la utopía, o atopía". Sintetiza las tres tesis en el corolario: "sólo esas normas, leyes e instituciones que han sido guiadas en su ejecución por una razón política que sea material y práctica, aunque también universal, que han sido dialógicamente y democráticamente legitimadas y validadas, y que han contemplado las posibilidades reales de actualización de esas normas, leyes e instituciones, pueden hacer una defensa de la justicia política" (Mendieta en Dussel, 2001, p. 32).

Sin embargo, cuando estas condiciones no se cumplen, incluso si solo una de ellas no se cumple, Dussel plantea que pronto nos encontramos con una política totalitaria, ante lo cual se presenta la segunda triada de tesis, en el ámbito de la razón política crítica: 1. la razón política crítica lo es, cuando se "hace cargo de los efectos negativos de cualquier norma, ley o sistema"; 2. "todos los sistemas tienen sus víctimas, y estas víctimas deben su existencia

a factores heterogéneos"; 3. "la mera crítica es insuficiente (...) debe ir acompañada del desarrollo de estrategias y movimientos que se dirijan hacia el núcleo del presente opresivo" (Ibíd., p. 33).

La defensora y el defensor de los Derechos Humanos no se inmovilizan ante ninguna norma, ley o sistema. Por el contrario, buscan la deslegitimación de lo existente porque todo sistema tiene víctimas y como ninguna victimización es aceptable, se exigen lo que Ellacuría denominó la necesidad de la sospecha permanente. Es decir, la defensa de los Derechos Humanos no se matricula en la defensa de las normas, las leyes o las instituciones, sino de las víctimas, ante sistemas políticos que generan victimización. En otros términos, el defensor y la defensora de los Derechos Humanos, cuyo telos es la liberación, trabaja por la construcción de realidades donde su actuación no sea necesaria porque la vida humana ya puede vivir con dignidad; pero no se estanca en la fe ciega a ningún tipo de sistema y, en coherencia, no renuncia a la crítica, su ser asume la defensa de la vida como su propia proyecto de vida.

El telos liberador articula la defensa de los Derechos Humanos a la tercera tesis, en el ámbito de la razón política crítica, como ya se había dicho de Dussel: "la mera crítica es insuficiente (...) debe ir acompañada del desarrollo de estrategias y movimientos que se dirijan hacia el núcleo del presente opresivo" (Ibíd., p. 33). Esto, en el caso de Colombia, enfrenta a los defensores y defensoras de los Derechos Humanos con una necesidad no resuelta aún por la dinámica misma del movimiento de defensores. Entonces, se debe reflexionar considerando que las debilidades mismas del movimiento, en buena medida, son consecuencia de la guerra sucia contra toda forma de resistencia, ante la totalidad opresiva.

El defensor y la defensora son sujetos de política, porque hacen política, desde la perspectiva de "producción, reproducción y desarrollo de la vida humana" (Ibíd., p. 31), como acto y ser de la defensa de los Derechos Humanos, en el que se expresa, por tanto, su universalidad. Es decir, universalidad, porque defiende la continuidad de la vida humana con dignidad, no porque pretenda que todas las personas de la humanidad sean homogéneas.

Esa defensa que se inscribe en la búsqueda de medios, como la construcción de un discurso y una institucionalidad de los Derechos Humanos, no implica la renuncia a la autonomía, ni cierra los canales de comunicación con la totalidad vigente. Puesto que la búsqueda de nuevas condiciones implica, a su vez, la progresividad de las mismas, dada la imposibilidad de la transformación espontánea de la totalidad opresora y de la acción defensiva de la misma, que sabe actuar en procura de su permanencia. Así pues, los defensores y

las defensoras de los Derechos Humanos, actuando dentro de la política, deben aportar al desarrollo de una institucionalidad y una discursividad por los derechos y a la concreción material de los mismos. Una materialización posible que les permita superar la demagogia de la lucha por los derechos.

Los defensores y defensoras de los Derechos Humanos en Colombia, deben actuar desde la lente de las víctimas: por el otro que también "son". Y lo deben hacer frente al poder del Estado: ese, que siendo autónomo de su realidad interna, no ha sido ni es autónomo en su actuación. En verdad, son opresores nacionales subordinados a los intereses de opresores internacionales, en su mayoría anglo, pero también europeos, surafricanos, israelíes y asiáticos. En tal industria de lucha política, la historia hecha por los grupos humanos, inserta al grupo de defensores y defensoras de los Derechos Humanos por la mina de la construcción de un movimiento en el que la vida de las víctimas sea digna. Esto incluye la apuesta por lo ambiental, dado que "no se puede asegurar la reproducción material de la vida humana sin asegurar a la vez la reproducción de la naturaleza material" (Hinkelammert, 1990, citado por Dussel, 2001, p. 49).

La vida de la humanidad en peligro nos lleva a un nuevo plano mundial de la política, en el que el movimiento de los Derechos Humanos apuesta no solo por la defensa de las víctimas del presente, o la rememoración y dignificación de las víctimas del pasado, sino por la no victimización de las generaciones futuras que ya han sido víctimas porque el aire, el agua, el paisaje y el suelo que van a recibir, desde ya está gravemente dañado. Se trata de la lucha por la "producción y reproducción de la biosfera (ecología) (...), de la producción de satisfactores y su distribución e intercambio (economía)" (Dussel, 2000, p. 49). Se trata de generaciones de derechos que deben ser defendidas para salvar las generaciones de seres humanos que están viviendo o vivirán, sobre el planeta Tierra y sobre Colombia.

Es una necesidad, en términos históricos, responder la pregunta: ¿cuándo fue consciente, cuándo se dio la toma de conciencia en el movimiento de defensa de los Derechos Humanos de Colombia del "deber de producir, reproducir y desarrollar la vida humana de toda la humanidad, y como condición de posibilidad de la biósfera"? (Ibíd., p. 50). Esto generó tensiones o sinergias, entre la lucha por los derechos civiles y políticos, y la lucha por los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. ¿Cuál ha sido, en tal lógica, la voluntad de vida o voluntad de poder, del defensor y la defensora de los Derechos Humanos?

Retomando, Dussel, en cuanto a los modelos de ejercer la democracia, plantea la existencia de tres niveles: a) el de un principio ético-político universal, b) el nivel de las mediaciones, c) la acción política singular (Ibíd., pp. 55-56). La defensa de los Derechos Humanos puede, en este marco, considerar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, como constituyente del nivel del principio ético-político universal. Así mismo, asumir la Constitución Política de Colombia, incluido su marco de constitucionalidad, en el nivel de las mediaciones políticas del Estado Colombiano como democracia representativa. Y, en el nivel de la acción política singular, las actuaciones del Movimiento de Derechos Humanos, en positivo. También, las acciones del terrorismo de Estado, en negativo.

Para el Movimiento de los Derechos Humanos, la acción política singular se inscribe, además, en un problema no resuelto dentro de su misma dinámica, y tiene que ver con la necesidad ético-política de no excluir a nadie del goce de los derechos, lo cual, en la práctica, mas no en la teoría, se somete a la ambigüedad de los métodos y los medios para la defensa de los Derechos Humanos. Frente a este asunto no se ha logrado madurez, ni definición; por ejemplo, cuando de métodos y medios violentos se trata. Claro está que la discusión sobre los medios y los fines de las víctimas no puede estar apartada de la reflexión sobre los medios, métodos y fines de los victimarios. Cabe, entonces, preguntarse si los medios violentos de lucha del Estado de Colombia tienen pretensión de justicia política; según lo padecido a diario, no existe tal pretensión de justicia y de renunciar al genocidio, inclusive al ecocidio.

Debe medirse el impacto local, regional, nacional e internacional de la lucha de los defensores y las defensoras de los Derechos Humanos de Colombia en aras de comprender al movimiento. Es necesario que se evidencien los pasos dados, pequeños y grandes triunfos, incluyendo lo que ha sido destruido y que ha llevado –trágicamente- a los defensores y defensoras a defender la absurda realidad de valorar la eficacia del Movimiento de los Derechos Humanos por la vía de la negación de quienes defienden a las víctimas: la cruel evidencia de la negación simbólica, discursiva y material del defensor y la defensora de los Derechos Humanos en Colombia.

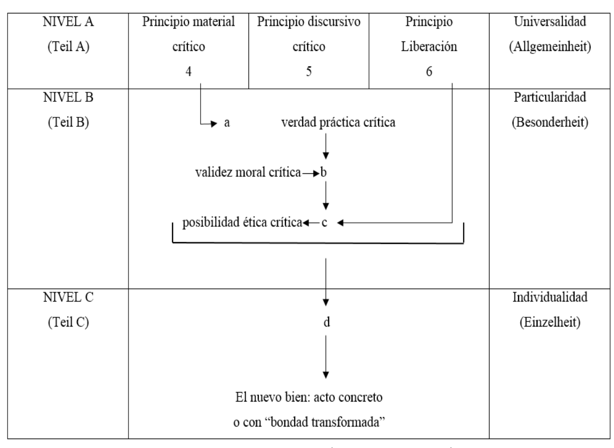
Tabla 1. Tipos de actos sistémico-funcionales o crítico-transformativos

1. Actos políticos sistémicos no críticos	
1. a. Actos "funcionales" al sistema político.	1. b. Actos "reformistas" que pretender ser críticos.
2. a. Actos críticos de "transformación" política.	2. b. Actos revolucionarios o de "transformación" extrema.
2. Actos políticos críticos o de transformación.	

Fuente: Dussel (2001, p. 63).

Siguiendo el esquema anterior, otra necesidad importante es la de categorizar las organizaciones de defensa de los Derechos Humanos en Colombia, y categorizar las acciones de dichas organizaciones en términos de sus coherencias, traiciones, negociaciones y derrotas. Hay que recordar que el defensor y la defensora de los Derechos Humanos, con un telos auténtico, vive o atraviesa el "desierto", en el transcurso de su vida de lucha, exigiéndole la práctica de las víctimas y la de los victimarios la unidad del movimiento de lucha de defensa de los Derechos Humanos del cual hace parte, como necesidad imperativa, porque solo "la lucha en los diferentes "frentes de liberación" (excluidos, pobres, razas discriminadas, sexos oprimidos, viejos descartados, niños explotados, pueblos ignorados, culturas aniquiladas, etnias despreciadas) afirma la universalidad humana gracias al ejercicio de una razón transversal universal" (Dussel, 2001, p. 64), porque de lo contrario la posibilidad de su fracaso estratégico florece.

Gráfico 4. Articulación arquitectónica de los principios ético críticos. Material negativo, discursivo antihegemónico y principio de liberación en la realización del "nuevo bien"



Fuente: Dussel (2001, p. 80).

La cotidianidad de los defensores y defensoras de los Derechos Humanos ubica su quehacer en el ámbito de la singularidad, nivel C para Dussel, donde "el acto, la micro o macro-institución, o sistema de Eticidad buenos, son la "síntesis" de lo práctico verdadero-válido-posible" (Ibíd., p. 78). Por esto, la dinámica del Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos nos convoca hacia lo alternativo, lo reivindicativo, lo cotidiano de la denuncia, la investigación, el acompañamiento. A su vez, se debe cuestionar si esa actividad es estratégica o se estanca en un tsunami de eventos desarticulados, que no se convierten nunca en síntesis de lo práctico-verdadero-válido-posible; enredándose en el círculo vicioso de la funcionalidad legitimadora de una democracia representativa inexistente.

Defender los Derechos Humanos implica asumir el "deber de la crítica", el derecho a la protesta, al disenso, a la rebelión, a la desobediencia, porque "debe ser criticado todo sistema institucional (o acto, etc.) que no permite vivir a sus víctimas, potenciales miembros negados, excluidos del sistema que tienen la pretensión de reproducir la vida" (Ibíd., p. 82). Pero, de la crítica se debe pasar a la concreción. Es el paso de la defensa a la promoción de los Derechos Humanos, es la resistencia material de las comunidades, es reconstruir lo que destruyó el paramilitarismo. El tejido social requiere ser reafirmado desde los proyectos alternativos, desde la pedagogía de la liberación, desde la investigación acción participativa.

Simultáneamente, "el crítico o la comunidad de los críticos, por el hecho de pretender tener una referencia (...) a la realidad como verdad, debe también tolerar la oposición, la disidencia o el no-consenso del otro, en el tiempo necesario para la posible aceptabilidad de su "verdad" como "válida" también para el otro" (Ibíd., p. 83). Por tanto, el marco de actuación del defensor y la defensora de los Derechos Humanos, es el de la no violencia. El movimiento debe renunciar a toda intolerancia y vanguardismo, no solo por la exigencia de principios, sino por la evidencia histórica de la ineficacia de tales actuaciones que lo mantienen débil y en la imposibilidad de sus pretensiones, por la ausencia de una fuerza que -aunque amplia por su condición de fractura- no es suficiente.

El principio liberador implica que "la comunidad crítica debe construir, efectivamente, su negatividad, en el sistema y transformarlo (...) para que las víctimas puedan vivir, participando simétricamente en las decisiones (...) (superando), la positividad -desde una utopía "posible" e histórica- para que la víctima deje de serlo, sin caer en utopías imposibles" (Dussel, 2001). La comunidad de defensores y defensoras de los Derechos Humanos ha adelantado, durante las últimas décadas, un proceso de unidad para superar

las debilidades, ha emprendido, a su vez, reformas posibles dentro del sistema, como conductos hacia nuevas realidades. Pero, muchas veces, ha quedado atrapada en ellas.

El Movimiento de los Derechos Humanos, en el ámbito del nivel B (crítico particular), ha sido testigo de la emergencia de "sujetos históricos (...), como movimientos sociales en la sociedad civil, que luchan por el reconocimiento de su "diferencia" (Dussel, 2001, p. 85). Y, en el nivel C (de lo crítico concreto), los defensores y las defensoras de los Derechos Humanos han sacrificado su vida, los "héroes corren el riesgo de la muerte por la mejor vida comunitaria futura; (...). No es un suicidio, es parir una nueva vida. El sistema se defiende hasta el "asesinato" (Ibíd., p. 85) y son los defensores y defensoras de los derechos humanos víctimas de la negación de su vida, su libertad y su corporeidad, a través del asesinato, la desaparición, la cárcel o el exilio. Su condición de defensores de las víctimas los inscribe en el marco de lo ético, en tanto "la ética solo reflexiona sobre "pretensiones" honestas, serias, finitas, humanas". Por tanto, bajo esta premisa, se debe juzgar los logros y derrotas del movimiento de defensa de los Derechos Humanos en Colombia.

Razonamos sobre el proceso histórico, desde la materialidad de los Derechos Humanos y del Movimiento de Defensa de los Derechos Humanos, en sus defensores y defensoras. Esto es, desde la violación, persecución y desde la resistencia local, regional e internacional. Los defensores y defensoras de los Derechos Humanos son la materialidad del movimiento de defensa por los Derechos Humanos; en ese sentido, responden al planteamiento de Dussel, sobre la necesidad de "situarse desde las víctimas (...) para tener un punto arquimédico "exterior" al sistema dominante. Y poder así ejercer una crítica ética, que -con la comunidad de las víctimas- cree nueva consensualidad, y establezca una lucha por el reconocimiento que vaya más allá del "sistema vigente": praxis de liberación de las víctimas, acciones que son, exactamente, el momento en que la mera "reproducción" de la vida (...) entra en proceso de "despliegue" y "desarrollo" liberador" (Ibíd., p. 126).

No obstante lo anterior, atañe a la exploración propuesta, preguntar por el quehacer cotidiano de los hombres y las mujeres definidos por su labor de defensa de los Derechos Humanos, en el sentido de la construcción de su felicidad, de la dignidad del ser que asume la pre-ocupación por otros seres, a riesgo de su felicidad misma: ¿acaso su conciencia de víctima -en sí y para sí- no le posibilita plenitud, mientras se mantenga el sistema que genera victimización?

Dussel prevé que “todo pensamiento realmente liberador debe partir de la miseria de los pobres, la angustia del destituido, el dolor de la víctima” (Mendieta en Dussel, 2001, p. 34). Aunque el presente indica que los defensores y defensoras de los Derechos Humanos, al observar el mundo político desde el lente de las víctimas, han develado la ignominiosa condición de las mujeres y hombres victimizados, no han logrado que su labor trascendiera el mérito de la crítica rigurosa. No ha podido el movimiento trascender hacia la consolidación de una propuesta alternativa triunfante.

Ahí el imperativo de la historia del movimiento de derechos humanos, para cumplir el deber y derecho de la memoria, para aunar respuestas hacia el triunfo de la vida sobre los sistemas generadores de muerte.

Referencias

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, p. 452.

Giraldo Moreno, J. (2009). *Testigo de excepción, carta de objeción de conciencia a la Fiscalía General de la Nación*. Bogotá: Cinep, p. 49.

RETOS Y POSIBILIDADES DEL USO DE LA I.E.P. Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL

La exploración de los saberes ancestrales, el caso de los apellidos de origen indígena en la I.E. Santa Teresita del Niño Jesús del corregimiento el Carmen-Dagua

Lindon Yani Vélez

Marco contextual

La Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús está ubicada en el corregimiento El Carmen (Municipio de Dagua, Valle del Cauca), a 45 minutos de la cabecera municipal de Cali. Posee una población total de 549 estudiantes (Sistema Integrado de Matriculas Estudiantil, disponible en www. sistemamatriculas.gov.co/, 2014), distribuidos en cuatro sedes (Central, Clorinda, Bahondo y Tórtolas). A excepción de la sede central, donde se ofrecen desde preescolar hasta el ciclo de Media técnica, las demás sedes se hallan a varios kilómetros de distancia.

Fotografía 1. Panorámica de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús



Fuente: El autor, 2013.

La mayoría de estos alumnos habita en sectores, cuyo uso del suelo es fundamentalmente agro-turístico. Un buen número de padres de familia son oriundos de otras regiones (en especial, del departamento del Cauca, Nariño y Putumayo). Constituyen una población itinerante, pues no son propietarios directos de los predios, donde habitan (fincas de recreo, fincas productivas, galpones), sino que se están empleados como mayordomos, o empleados temporales en dichos sitios.

De acuerdo con la información registrada en el Sistema Integrado de Matriculas (SIMAT), se presentan casos de familias desplazadas que provienen de sectores azotados por la violencia generada por diferentes actores al margen de la Ley. Algunas de estas familias poseen apellidos de origen indígena, pero su antroponimia (rama de la onomástica que estudia la etimología e historia de los nombres propios de persona) no parece estar bien definida, ya sea por tradición oral o por investigaciones realizadas en la zona que proporcionen información al respecto.

La revisión de la estadística arroja resultados interesantes, en cuanto a la procedencia de apellidos como *Matabanchoy, Guasamallí,* registrados como indígenas en el sistema. Sin embargo, persiste un desconocimiento sobre el origen de otros apellidos, entre los que se cuentan *Quinayás, Gualguán, Nandar,* etc. Que no solo influye en el reconocimiento de sus derechos, como sujetos y familias adscritas a alguna etnia indígena, sino también en la afirmación de su propia historia (tradiciones, costumbres, prácticas). Este es un desafío de investigación para el semillero Raíces de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús, puesto que, a partir de una pregunta de investigación formulada por sus propios estudiantes, se ha generado esta oportunidad de explorar los orígenes de los apellidos de origen indígena.

En el siguiente cuadro, se evidencia una visión más precisa acerca de la frecuencia de los apellidos de posible origen indígena, en la institución educativa.

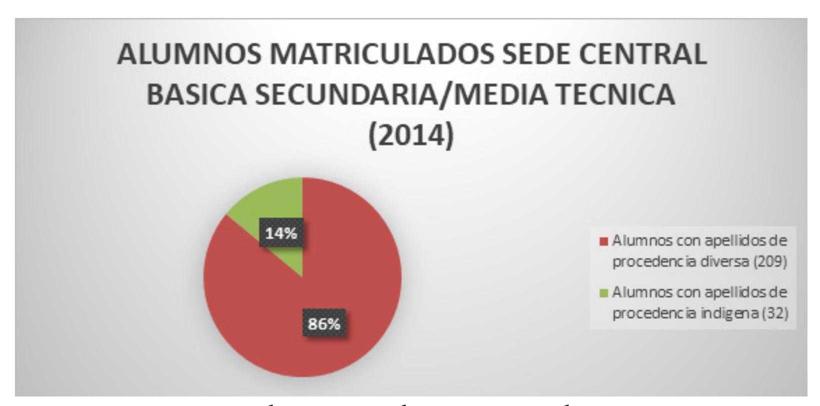
Cuadro 1. Apellidos indígenas, procedencia reconocida en el SIMAT y número de miembros matriculados en la Básica Secundaria y Media Técnica de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús (sede central).

No.	APELLIDO	PROCEDENCIA RECONOCIDA EN EL SIMAT	NÚMERO DE MIEMBROS
1	QUINAYÁS	NO REGISTRA	6
2	GUALGUÁN	NO REGISTRA	3
3	GUASAMALLÍ	MISAK	2
4	NANDAR	NO REGISTRA	2
5	ATOY	NO REGISTRA	2
6	PILLIMUÉ	NO REGISTRA	2
7	ULCUÉ	NO REGISTRA	2
8	JEMBUEL	NO REGISTRA	2
9	POTOSÍ	NO REGISTRA	2
10	GUENGUÉ	NO REGISTRA	1
11	PILLIMUÉ	NO REGISTRA	1
12	BUESAQUILLO	NO REGISTRA	1
13	TOMBÉ	NO REGISTRA	1
14	BAICUÉ	NO REGISTRA	1
15	CHIQUNQUE	NO REGISTRA	1
16	PAJA	NO REGISTRA	1
17	QUISOBONI	NO REGISTRA	1
18	MATABANCHOY	QUILLASANGI	1
Total de estudiantes con apellidos de posible procedencia indígena			32

Fuente: El autor, 2014.

En el anterior cuadro, es posible observar la presencia de apellidos de procedencia indígena en la institución educativa. Esta diversidad patronímica, también, indica la posibilidad de un origen diverso que involucra no solo la exploración de contextos geográficos, sino el reconocimiento de tradiciones, costumbres, así como de factores identitarios, propios de los grupos étnicos del suroccidente colombiano. En el gráfico que se presenta a continuación, se muestra una relación porcentual, respecto al número de estudiantes con apellidos de posibles raíces indígenas y el número de estudiantes con apellidos que poseen otro origen; por ejemplo, España.

Gráfico 1. Distribución porcentual por origen de apellidos de los estudiantes matriculados en la Básica Secundaria y en la Media Técnica de la sede central I.E. Santa Teresita del Niño Jesús



Fuente: El autor, con base en I.E. y el SIMAT.

Partiendo de la pregunta inicial: ¿Qué historias me cuentan los apellidos Quinayás, Gualguán y Guasamallí? (formulada por los estudiantes del Semillero Raíces, patrocinado por Ondas, Colciencias). En esta ponencia, se exploran las posibilidades de investigación que surgen de la búsqueda antroponímica de los apellidos más frecuentes de posible origen indígena en la I.E. Santa Teresita del Niño Jesús (específicamente, en la sede Central, Básica Secundaria y Media técnica, donde cursan sus estudios 240 alumnos, distribuidos en cursos de grado 6º a 11º). Todo esto, con el propósito de sirva como ruta epistémica, para comprender los resultados que surjan de la implementación de la I.E.P y la interpretación que pueda proporcionar la Pedagogía Social. En primer lugar, se exhibe un breve estado de la cuestión, frente a las investigaciones de naturaleza onamatológica en el país; luego, se explica en qué consiste la I.E.P. (Investigación como Estrategia Pedagógica) y la pedagogía social.

Breve Estado del arte de la onomatología en Colombia

Desde tiempos inmemoriales, el apellido se ha constituido no solo factor fundamental de la identidad de los sujetos, sino en elemento decisivo para el reconocimiento social de las comunidades. De hecho, los diversos campos de saber se han ocupado de su estudio, en diferentes áreas, tales como la sociología, la antropología, la historia, la estadística, la lingüística; entre otros. Al respecto, se encuentran investigaciones de orden onomatológico (ciencia de las voces técnicas y propias de una facultad), asociadas a elementos como la antroponimia. En el caso colombiano, Mora Monroy (1976) da cuenta de la riqueza variopinta de los nombres y apellidos, a partir de una clasificación por campos semánticos, basada en una recopilación de Diccionarios de Colombianismos.

Sin embargo, tal estudio no precisa -dentro de su agrupación- los apellidos de origen indígena. Frente a esa carencia de investigaciones al respecto, el libro de Jesús Otero, *Etnología caucana*, constituye un referente muy importante para aquellos que deseen explorar el origen de los apellidos de origen indígena. De igual modo, podemos encontrar obras como *Apellidos indígenas guámbianos* y el texto *Genealogía de Caloto*. También existen recursos *on-line* como el libro *Guámbianos, hijos del arco iris y del agua*, del autor Luis Guillermo Vasco, que ofrecen un panorama atractivo del mundo de los Misak.

La investigación como estrategia pedagógica

La Investigación como estrategia pedagógica (de ahora en adelante, I.E.P) es el resultado del acercamiento de la pedagogía al conocimiento asociado a la ciencia y a la tecnología. Dicho proceso ha ido madurando desde la década del ochenta, en el siglo XXI, cuando las pedagogías, fundamentadas en la investigación, emergieron debido a la evolución del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la información y la comunicación. (Mejía, Manjarrés, 2011).

A lo largo de los últimos años, los enfoques basados en investigación han propiciado el surgimiento de propuestas metodológicas, entre los que se cuenta, por un lado, *la enseñanza de la ciencia basada en la indagación*, que plantea la necesidad de recorrer el camino del científico, a través de contenidos predefinidos y materiales acompañantes, bajo la premisa de que 'la ciencia se comprende haciendo ciencia' y ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de construir sus propias hipótesis, mediante la experimentación, el trabajo en grupos y la escritura sistemática de diarios de campo.

Por otra parte, *la enseñanza por descubrimiento*, inspirada en Jerome Bruner, propone abordar problemas y tareas de niños y niñas, desde procesos inductivos, en los que se recorre la ruta de lo particular a lo general. Ello implica desarrollar -entre los educandos- la capacidad para resolver problemas, como meta principal de la formación.

Un tercer enfoque -denominado la *Investigación como estrategia pedagógica*- concibe la investigación como "un proceso de desciframiento de la realidad a partir de su problematización" (Colciencias, 2011), el cual tiene, como punto de partida, las preguntas espontáneas de los niños, niñas y jóvenes. Esta propuesta, diseñada desde el Programa ONDAS de Colciencias, pretende fomentar un aprendizaje situado, basado en la negociación cultural, el diálogo de saberes y la construcción de una cultura ciudadana. Está enfocado en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. Lo anterior requiere movilizar actores en regiones distintas de Colombia (Regionalización CT+I), reconfigurar el saber escolar, promover la figura del maestro como productor de saber y desarrollar una serie de pasos tendientes a conformar grupos, basándose en el aprendizaje colaborativo (*Estar en la onda de Ondas)*. Esta secuencia incluye la elaboración de preguntas de sentido común (*Perturbación de la Onda*) que constituyen el punto de partida del problema de investigación (*Superposición de las ondas)*. Los estudiantes investigadores, coinvestigadores y colaboradores proceden, luego, a reelaborar saberes, por medio del aprendizaje por indagación, crítica de fuentes, ejercicio de la síntesis, producción de saberes y una auto reflexión. El propósito esencial de esto es reconstruir, analíticamente, el proceso metodológico (*Reflexión de la onda)*.

El resultado de todo esto se evidencia en diversos productos (*Propagación de la onda)* que favorecen, de una u otra manera, según Mejía *et al.* (2011), una reconfiguración del saber escolar en la modernidad, un proyecto de emancipación y un trabajo inmaterial. Este trabajo genera valor, pues construye propuestas, para transformar contextos y diferentes escenarios culturales. Para ello, usa redes de aprendizaje y de colaboración, así como comunidades de práctica (*Aprendizaje por comunidad del saber)*. Estas ejercen una visión crítica sobre la realidad, fruto de una praxis, en que se reconoce el lugar de lo local y lo universal, incluyendo las nuevas mediaciones tecnológicas de nuestro tiempo.

En ese sentido, la I.E.P. se nutre de varias fuentes, tales como el paradigma latinoamericano que procura generar conciencia crítica y dinámicas sociales por intermedio de diversas formas de asociación conformadas por sujetos colectivos, constructores de su propia historia (Gadoti, 2003). De igual

manera, bebe del enfoque liberador que orienta el proceso educativo hacia la transformación de mundos (Mejía *et al*., 2011).

A lo anterior, hay que añadir el aporte realizado por el enfoque sociocultural, que enriquece la propuesta de la I.E.P., por medio del aprendizaje colaborativo. Este aprendizaje permite no solo el reconocimiento de saberes comunes y elaborados, sino la apropiación de herramientas culturales y la transformación del sujeto y de su entorno, a través de las zonas de desarrollo Próximo. Ciertamente -frente a la posibilidad de retomar los saberes de los niños, niñas y jóvenes que favorecen la interpretación del mundo, a través de la pregunta- la I.E.P. promueve la inter y la transdisciplinariedad elemental (Mejía *et al* 2011).

Teniendo en cuenta la esencia de la investigación formulada, a partir de la pregunta ¿Qué historias me cuentan los apellidos Quinayás, Gualguán y Guasamallí?, la metodología I.E.P. representa una carta de navegación para explorar el origen de los apellidos indígenas de la I.E. Santa Teresita del Niño Jesús. Sin duda, constituye una oportunidad para poder reafirmar la identidad, conocer los saberes ancestrales, fomentar la tolerancia y el respeto por la diversidad; amén de otros réditos como el trabajo colaborativo, el establecimiento de redes de saber y, sobre todo, la visibilización de una comunidad que ha ido perdiendo sus raíces, sin ser conscientes de ello.

La Pedagogía Social

Procurar definir qué es Pedagogía Social no parece ser tan obvio como parece. Sobre todo, teniendo en cuenta que la educación social ha ido atravesando por una serie de transformaciones que tienen su origen en la visión de "educación social como una dimensión de la educación, cultivada desde la antigüedad" (Rodríguez Sedano, 2006). Los antecedentes de esta ciencia están vinculados con el proceso de industrialización. Justamente, Mollenhauer plantea que la pedagogía social surge de la necesidad de intervenir socioeducativamente en una sociedad en crisis. Efectivamente, factores como las carencias, los conflictos sociales, la urbanización, las guerras, la marginación y el desamparo representaron un pretexto para los teóricos de esta disciplina, herederos de la tradición kantiana, la pedagogía como saber práctico y la tradición historicista y hermenéutica.

Precisamente, para autores, como Nartorp, la comunidad se convierte en eje clave para la educación. Así, "toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. Otros teóricos, como Dilthey, subrayan que el objetivo

de la pedagogía social es "la ayuda a un singular, a tu humanidad" (Rodríguez *et al.* 2006).

Luzuriaga, por su parte, afirma que el propósito de esta pedagogía es actuar como elemento dinamizador que permite transformar la sociedad. En cuanto a Volpi, la pedagogía social tiene, como misión, una educación para la responsabilidad en la participación conjunta de ideas y acciones al servicio de la sociedad. Que colabora con aquellos seres humanos en situación de riesgo y necesidad. Frente a ese compromiso de sociabilidad y socialización, la pedagogía social, de acuerdo con Quintana, pretende una intervención pedagógica alrededor de ciertas necesidades humanas que afectan a la sociedad.

En suma, la pedagogía social gravita alrededor de la coexistencia, el ámbito, la solidaridad, la sociabilidad, la socialización, la cohesión y la diversidad (Rodríguez et.al. 2006). De modo que *aprendiendo a ser, aprendiendo a convivir, aprendiendo a hacer, aprendiendo a conocer* es posible pensar no solo en las problemáticas que surjan de ideas de investigación, como la que propone el semillero Raíces. También, se van a fortalecer los lazos cooperativos y el interés por comprender al otro, desde una dimensión social. Que es parte de una comunidad y de un universo que requiere de la tolerancia, el respeto por la diferencia y el rescate de aquellos saberes ancestrales que han sido, progresivamente, olvidados por causas como el desplazamiento, la falta de identidad comunitaria, la influencia de la *mass media*, etc. Todo esto ha contribuido a que desaparezca de la memoria colectiva de los pueblos.

En ese sentido, la Pedagogía Social nos ofrece un campo de acción e interpretación de realidades, susceptible de ser aplicado en el contexto de la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús. En especial, en la investigación del semillero Raíces y su indagación acerca del origen de los apellidos indígenas.

Retos y Posibilidades

El uso de metodologías de investigación -tales como la I.E.P. y la pedagogía social- representa un valor agregado para la Institución Educativa Santa Teresita del Niño Jesús. Primordialmente, para su semillero de investigación Raíces, conformado por 21 estudiantes de grado 7º y grado 8º. Estos estudiantes están interesados en conocer el origen de los apellidos de sus compañeros -en especial, los de procedencia indígena. Ellos han venido realizando pesquisas tendientes no solo a resolver su pregunta problema ¿Qué historias me cuentan

los *apellidos Quinayás, Gualguán y Guasamallí?,* sino también para desarrollar sus competencias como jóvenes investigadores, en un contexto en el cual interactúan permanentemente. Se constituyó una comunidad de indagación -apoyada por la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium y con el impulso del Programa Ondas de Colciencias- que incluye la siguiente ruta:

a. Convocatoria y acompañamiento a la conformación del semillero Raíces, la formulación de las preguntas y el planteamiento del problema.
b. Diseño y recorrido de las trayectorias de indagación.
c. Elaboración de registros de información (Búsqueda bibliográfica, exploración conceptual y contextual)
d. Selección de herramientas de investigación, tales como encuestas, entrevistas, grupos focales, observación participante, observación etnográfica, grupos de control, historias de vida y autobiografías.
e. Sistematización de la información.
f. Elaboración de informes de investigación.
g. Creación de una Comunidad de Investigación que permita el desarrollo de actividades significativas y la constitución de redes de aprendizaje.

Fotografía 2. Representación del folclore indígena: Festival de la familia y la diversidad, 2014



Fuente: El autor, 2014.

Todo esto implica la posibilidad de indagar más allá de los espacios de las aulas tradicionales, cuyo proceso de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación suele

restringirse a prácticas académicas que no estimulan permanentemente factores como la indagación, la sistematización y la creatividad. Como lo que se persigue es fomentar la transversalidad, el pensamiento convergente y, sobre todo, contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas, en las diversas áreas (principalmente, en las ciencias sociales), para favorecer el respeto por la diversidad y la estimulación de valores, como la tolerancia, este proyecto de investigación constituye una oportunidad única para que los estudiantes y sus familias -que han venido colaborando junto a los docentes en la construcción de espacios de formación, a través de proyectos colaborativos (*Expoagroindustria, Festival de los Valores, Festival de la Familia y la diversidad*)- reconozcan sus raíces. De esta manera, podrán fortalecer su identidad, como miembros de una comunidad,[x] cuyos orígenes han perfilado una historia, durante varias décadas. Pues no pertenece exclusivamente al pasado, sino que se resignifica permanentemente, a través de diversos procesos y dinámicas del presente.

En ese orden ideas, la I.E.P. y la pedagogía social muestran una ruta para seguir. Asimismo, permiten desarrollar un espacio para la reflexión teórica, en el seno de la Comunidad Educativa. Sobre todo, teniendo en cuenta los alcances que puede llegar a tener una propuesta como esta, cuyo objetivo es indagar acerca de aquellos saberes ancestrales que se han ido perdiendo con el avance feroz de la modernidad, la ubicuidad tecnológica y la inmediatez propia de la actual sociedad del conocimiento.

Referencias

Austin, Tomas. (2011). *Definición del problema a investigar y de los objetivos de investigación* [Documento en línea] http://www.angelfire.com/emo/tomasaustin/met/ [Consulta: 21-06-2014]

Colciencias, *Caja de Herramientas para maestros y maestras Ondas*. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias.

Gadotti, Moacir. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores. 408 p.

Mejía, Marco Manuel. (s.f). *El maestro investigador, reconstructor de sentido profesional e identidad.*

Mejía, Marco y Manjarres, María Elena. *La investigación como estrategia pedagógica, una apuesta para construir pedagogías críticas en el siglo XXI.* En: Praxis & Saber. Revista de Educación y Pedagogía, Vol.2, número 1, segundo semestre de 2011, pp. 127-177

x. Según fuentes oficiales, la población indígena o amerindia es de 1.378.884 personas, lo que constituye aproximadamente el 3,4% de la población del país. Fuente: www.acnur.org/...indigenas/pueblos

Mora Monroy, Siervo. *Breve estudio de los apellidos y nombres propios de persona en Colombia.* [Documento en línea] http://cvc.cervantes.es/lengua/.../1976.html

[Consulta: 21-06-2014]

SIMAT. *Sistema de Matriculas Estudiantil* [Documento en línea] www.sistemamatriculas.gov.co/

Rodríguez Sedano, Alfredo. (2006 9. *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social.* Dialnet, Educación y educadores, ISSN-e 0123-1924, 9 (2),131-147

Vasco, Carlos. (1994). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales.* Bogotá: CINEP.

AUTORES

Julio César Rubio Gallardo

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad del Valle. Especialista en Investigación Social, Universidad del Valle. Magíster en Educación, Universidad del Valle. Doctorando en Educación, Universidad de Baja California (México). Investigador Grupo de Investigación EDUCARTE de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Algunas de sus publicaciones son: *La Educación Social: mapa nocturno de una práctica educativa; Hacer haciéndose. Notas acerca del trabajo juvenil; Seguridad y Convivencia: polémicas, acciones y representaciones; Nadie nos quita lo bailao. Desarrollo Humano: cuerpo, escuela y convivencia; Pensar, Sentir y Vivir los espacios. Una propuesta de educación geográfica, formación ciudadanía y apropiación de lugar*. Correo electrónico: jcrubio@uncatolica.edu.co – rubiogallardojc@gmail.com

Adolfo Barbosa Mendoza

Licenciado en Educación y Ciencias Religiosas, Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Desarrollo Social, Universidad del Norte de Barranquilla. Doctorando en Educación, Universidad de Baja California (México). Profesor de la Facultad de comunicación y publicidad, Universidad Santiago de Cali. Investigador Grupo de Investigación EDUCARTE de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Sus publicaciones recientes son: *Educación y pedagogía social. Balance temático en países de Iberoamérica 2010–(2014); Vivir, Sentir, Investigar; Invitación a la praxeología; Construcción de la nación colombiana, 1819-1830; Ciudadanos Competentes*. Correo electrónico: barbosa.adolfo@gmail.com - adolfo.barbosa00@usc.edu.co. Portal Web: https://adolfobarbosa.jimdo.com

Alberto Carvajal Panesso

Sociólogo, Universidad del Valle. Magíster en Economía, Universidad Santo Tomás en Bogotá. Doctorando en Educación, Universidad de Baja California (México). Docente de la Universidad del Valle en la Escuela de Trabajo Social

y en la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca. Investigador Grupo de Investigación EDUCARTE de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Algunas de sus publicaciones son: *Cómo romper las trampas de la pobreza en Buenaventura; Factores cualitativos que inciden en la deserción en educación superior; Factores que inciden en la deserción en la Universidad Santo Tomás Colombia*. Correo electrónico: albertocarvajalp@hotmail.com

Lucía Villamizar Herrera

Licenciada en Filosofía, Universidad del Valle. Magíster en Filosofía, Universidad del Valle. Profesora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Occidente. Investigadora Grupo de Investigación EDUCARTE de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Algunas de sus publicaciones son: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva; El PEI: ¿Realidad o Utopía?* Correo electrónico: lvillamizar@unicatolica.edu.co, villamizarlucia@gmail.com

Deisy Cuartas Montero

Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana, Universidad del Valle. Doctoranda en Educación, Universidad Baja de California de Nayarit (México). Formadora de maestros del Programa Todos a Aprender con el MEN para Valle y Jamundí. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali. Algunas de sus publicaciones son: *Enseñar desde el placer de aprender, formación para formar desde la ensoñación. Educación y Pedagogía Social. Nociones, escenarios y experiencias; Educacionario. A propósito de los conceptos pedagógicos; Mitocosarios, una propuesta de intervención didáctica desde la oralidad; Memorias de la propuesta de intervención didáctica. Coautora del libro Poética del paisaje cultural cafetero; Reinventar nuevas formas de formar a formadores: Una Alegoría del cambio*. Correo electrónico: dcuartasmontero@gmail.com - dcuartas00@usc.edu.co

Walter Humberto Moreno Gómez

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad del Valle. Magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Profesor de la Institución Educativa Técnica Comercial del Valle (Palmira). Docente del Departamento de Humanidades y de Educación de la Universidad Santiago de Cali - Seccional Palmira. Docente del Programa de Educación Física, Universidad del Valle - Sede Palmira. Algunas de sus publicaciones son: *Nadie nos quita lo bailao. Desarrollo humano. Cuerpo, escuela y convivencia; La pedagogía crítica como salida a la educación por competencias; Educación y Pedagogía Social Nociones, escenarios*

y experiencias; Transformaciones en el Currículo de Ciencias Sociales en América Latina. El caso de Venezuela, Perú y Colombia. Correo Electrónico: whmgo@yahoo.com, humberto.moreno@usc.edu.co

Iris Judith Sánchez Villarraga

Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de Cundinamarca. Especialista en Historia, Universidad del Valle. Magíster en Historia, Universidad del Valle. Directora del programa académico de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Correo electrónico: coordinacionsociales@unicatolica.edu.co

Sandra Lucía Arizabaleta Domínguez

Licenciada en Biología y Química, Universidad Santiago de Cali. Especialista en docencia para la educación superior y Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Profesora investigadora de las especializaciones de Educación de la Unidad de Posgrados de UNICATÓLICA. Algunas de sus publicaciones son: *Hacia una educación superior inclusiva*. Correo electrónico: sarizabaleta@unicatolica.edu.co - sandra_luar@hotmail.com

Carlos Alberto Sánchez Collazos

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad del Valle. Profesor de la Institución Educativa Luis Fernando Caicedo de la ciudad de Cali. Colaborador de las revistas La Ciudad, Mire Lea, Al Galope. Textos publicados: *Manual Práctico de PRAES; A propósito de los veinte años de la Constitución Política de 1991 de Colombia.* Coautor del módulo de geografía del Plan Talentos Cali. Correo electrónico: casanco61@yahoo.es.

Diego Fernando Narváez Orrego

Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad del Valle. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Ha escrito *El ciberpunk como espejo social de las problemáticas de Desarrollo Humano*.

Bardekc Marcela Pacheco Orozco

Maestra en Artes Plásticas y Especialista en Educación Artística Integral, Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Algunas de sus publicaciones son: *Aportes de la pedagogía experimental y la Escuela de la Bauhaus*

a la educación artística en Colombia: tres estudios de caso; Ponencia: Aportes de la Escuela de la Bauhaus a la Educación Artística. Correo electrónico: bpacheco@unicatolica.edu.co

Rosa Lisette Rincón Méndez

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, UNICATÓLICA. Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad del Valle. Docente de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Ha publicado: *Adoctrinamiento, cultura y violencia. Historia Americana X*. Correo electrónico: lrincon@unicatolica.edu.co

Harold Viáfara Sandoval

Licenciado en Historia, Universidad del Valle. Magíster en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana. Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor asociado de la Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Director de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (MADSE). Algunas de sus publicaciones son: *Los papeles y/o funciones contemporáneas del cuerpo: Entre la mirada artística, el papel del capital simbólico y las ofertas del erotismo comercial; Nueve experiencias desde el cine: un pretexto para ampliar el campo de visión en la investigación; Ponencia: Configuración de fuentes documentales para la realización de investigación sobre el eje problemático 'cuerpo, estéticas y educación'*. Correo electrónico: hviafara@usbcali.edu.co - harvisa@hotmail.com

Hugo de Jesús Botero Quiceno

Licenciado en Biología y Química, Universidad del Valle. Magíster en Educación, Universidad del Valle. Docente Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Director de Básica Primaria del Colegio Hispanoamericano. Algunas de sus publicaciones son: *Cali: la sucursal de la contaminación ambiental; De la cognición situada a los procesos de mediación, como parte fundamental de la construcción de conocimiento en las ciencias naturales; Construcción de un marco legal nacional e internacional a considerar para el concepto de ambiente; Acerca de las líneas de investigación en TIC y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje; Aportes generales de las TIC a los procesos educativos; Una revisión del concepto de densidad: la implicación de los conceptos estructurantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Correo electrónico: hbotero@unicatolica.edu.co hujeboqui1@gmail.com

John Freddy Caicedo-Álvarez

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad del Valle. Magíster en Historia, Universidad del Valle. Doctorando en Educación, Universidad de Baja California (México). Docente investigador Grupo de Investigación EDUCARTE Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Integrante investigador Fundación Guagua – Galería de la Memoria Tiberio Fernández Mafla. Integrante investigador Red de Bancos de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política. Integrante investigador Proyecto Colombia Nunca Más Zona III. Algunas de sus publicaciones son: *Pensar desde la tierra y el conflicto, aproximación al concepto de historia en Enrique Dussel; Camilo Torres en la obra de Enrique Dussel; Coautor El Conocimiento para el Saber Grado 1º a 9º; La Galería de la Memoria Tiberio Fernández Mafla.* Correo electrónico: jcaicedo@unicatolica.edu.co

Lindon Yani Vélez

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad del Valle. Magíster en Historia, Universidad del Valle. Docente de la Facultad de Educación y director del programa radial La Brújula, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Entre sus publicaciones, se encuentran: *Aproximaciones a un intelectual cívico, el caso de Alfonso Bonilla Aragón; Ponencia: Prensa y discurso modernizador en el Valle del Cauca (1960-1964). Algunas consideraciones acerca del problema del centralismo y la pugna regional. Ponencia: De Calipuerto a Palmaseca. Análisis de la gestión de la Unidad de Acción Vallecaucana en la construcción del Aeropuerto de Cali. 1961-1971. Ponencia: Los desafíos del progreso. El caso de la Unidad de Acción Vallecaucana y su influencia en el contexto regional. 1961-1983. Ponencia: Retos y posibilidades del uso de la I.E.P. y la pedagogía social en la exploración de los saberes ancestrales. El caso de los apellidos de origen indígenas en la I.E. Santa Teresita en el Corregimiento El Carmen-Dagua.* Correo electrónico: lvelez@unicatolica.edu.co